



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Alessandra Batista de Oliveira

**BRASÍLIA-DF
2023**

Alessandra Batista de Oliveira

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Vinculada a linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BRASÍLIA-DF
2023**

Ficha Catalográfica

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL/Alessandra Batista de Oliveira. Brasília (2023).

x. 000 f.: il.; 00,0 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2023.

Orientação: Profª Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

1. Trabalho Docente 2. Ensino Médio. 3. Sentidos

CDU

Alessandra Batista de Oliveira

**SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Banca Examinadora

Prof^ª Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente – Orientadora - Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Professora Examinadora – Interna - **Universidade de Brasília**

Prof^ª Dra. Andréa do Rocio Caldas
Professora Examinadora - Externa - **Universidade Federal do Paraná**

Prof^ª Dra. Valdirene Alves de oliveira
Professora Examinadora - Externa - **Universidade Estadual do Goiás**

Prof. Dr. Flávio Bezerra de Sousa
Professor Examinador - Suplente - **Universidade de Brasília**

Dedico esse trabalho a uma mulher nordestina, trabalhadora, guerreira, forte, dedicada, sábia, alegre, divertida e amorosa, que me ensinou e me formou como mulher e ser humano, minha mãezinha, Dona Ermínia. Hoje não está mais entre nós, mas deixou seu legado e exemplo de vida, que me inspira diariamente a não desistir e seguir a vida, mesmo diante das adversidades, de maneira leve e suave. Mãe, a você meu eterno amor e gratidão!

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para Deus, pela oportunidade e realização desse projeto, por me sustentar e fortalecer durante toda essa trajetória, sendo minha Rocha e Fortaleza em todos os momentos da minha vida.

A minha família que sempre me apoiou e acreditou nos meus sonhos e projetos, em especial aos meus pais que me escolheram como filha. A eles, devo não somente a vida, mas também todos os ensinamentos, cuidado e amor incondicional dedicados a mim. A eles minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, Ricardo, por toda a cumplicidade vivida nos bastidores da trajetória deste doutorado, caminhada difícil e tensa que exige força e sabedoria; por ter sido companheiro nos momentos de angústia e desânimo; e por ter proporcionado tantos pequenos e grandes momentos importantes para recompor as minhas forças, revelando sempre seu amor e cuidado.

Aos meus filhos Tiago, Isabela e Beatriz pela compreensão por minhas ausências, por toda paciência e ajuda ao me ensinarem a lidar com o universo tecnológico. Vocês são minha fonte de amor e renovo.

Aos meus vizinhos, Cleyton e Simone Gontijo, que me apresentaram a Universidade de Brasília/UnB por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). Obrigada pelo incentivo, apoio e por despertarem em mim o entendimento de que eu poderia ocupar esse espaço de formação na Universidade de Brasília, que para mim não representava uma realidade concreta.

A minha orientadora, Kátia Curado, pela confiança, acolhimento e por todo aprendizado. Obrigada, pelas orientações precisas, pelas ricas e divertidas conversas, e, acima de tudo, por, cotidianamente, ser exemplo de força, coragem e compromisso ético na luta por uma educação crítico-emancipadora.

Aos colegas que compõem o GEPFAPe pela parceria e por toda colaboração para construção da tese. Obrigada pelas ricas discussões, pelos estudos e por todo aprendizado.

Aos amigos e parceiros que fui presenteada nessa trajetória: Fernando, Quérem, Danyela, Maira, Monique, Leonardo, Mykaella, Tatiane, Rosiris, Renato, Rodrigo, Priscila, Solange, Diego, Cláudia Costa e José. Em especial, à amiga e irmã do coração, Viviane Carrijo, pelo carinho, atenção e companheirismo constante.

A todas professoras e professores do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelo trabalho que realizam e pelas profícuas discussões

que foram fundantes para a construção do campo teórico da pesquisa. Em especial a Professora Shirleide pela co-orientação na tese e por fazer parte de todo o meu processo de formação acadêmica, na qual eu tenho um carinho todo especial.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por ter concedido o afastamento remunerado para estudos e por proporcionar a minha formação no curso de doutorado e a construção da pesquisa, condição indispensável para que este trabalho fosse concluído.

Por fim, e em especial, agradeço às professoras e aos professores que participaram desta pesquisa – respondendo ao questionário ou se prontificando a participar da etapa de entrevistas –, pela colaboração, parceria e disponibilidade em compartilhar suas vivências sobre o trabalho docente no ensino médio.

O trabalho como princípio ontológico é a essência humana produzida pelos próprios homens, pois agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza.
Kátia Curado, 2019.

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender quais os significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como pano de fundo o contexto da agenda de reconfiguração e reformas dessa etapa da educação básica. Para nos aproximarmos dos sentidos do trabalho docente constituídos pelo professor do ensino médio, assumimos como objetivos específicos: identificar os estudos sobre o ensino médio e o trabalho docente; contextualizar o ensino médio no Brasil, em busca de compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da educação básica; e analisar os significados e sentidos do trabalho docente para os professores das escolas públicas do Distrito Federal. Diante disso, este estudo tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, pois partindo da intencionalidade de apreensão das múltiplas determinantes que constituem o trabalho docente, entendemos este como uma categoria fundante da constituição do ser professor enquanto parte da sociabilidade humana. Nesse sentido, no primeiro momento da pesquisa, realizamos a construção do estado do conhecimento a partir de uma revisão bibliográfica com centralidade em três eixos de análise: trabalho docente, ensino médio e sentidos. Dessa forma, apresentamos um diálogo crítico e articulado com as pesquisas encontradas, a fim de identificar potencialidades e limitações sobre a temática, bem como ampliar e fortalecer o debate sobre o fenômeno analisado. No segundo momento, situamos o ensino médio no Brasil ao apresentarmos elementos do contexto social, histórico, político e econômico assim como perspectivas de formação para essa etapa da educação básica, com ênfase em alguns pressupostos que norteiam a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a atual reforma do ensino médio. Discutimos como essas políticas educacionais podem ressignificar o trabalho dos professores nessa etapa de ensino, e evidenciamos que a reforma do ensino médio não tem uma preocupação com a formação humana integral que possibilite aos jovens uma apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e que os conduza a uma compreensão e transformação da realidade. Contrariamente há uma supervalorização dos conhecimentos técnico-tácitos que capacitam esses jovens a realizar com competência e habilidade alguma atividade no sistema produtivo. Esses pressupostos estão carregados de significados, sentidos e intencionalidades que reverberam sobre o trabalho docente de forma significativa. Por último, analisamos os significados e os sentidos que foram desvelados por meio do questionário e da análise das entrevistas realizadas com professoras e professores. Partimos da premissa de que os relatos

das experiências de vida e do trabalho dos professores, que são sujeitos históricos, permitem a construção e desconstrução de conceitos e práticas pedagógicas, num movimento dialético e contraditório. Portanto, defendemos a tese de que os significados e sentidos do trabalho docente perpassam por mediações do processo sócio-histórico e econômico da constituição do ensino médio no Brasil e da agenda de reconfiguração do trabalho e de reformas dessa etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Logo, apontamos sentidos contraditórios imersos no trabalho docente, que são expressos em pares dialéticos: reconhecimento/negação; valorização/desvalorização; resistência/desistência; estranhamento/esvaziamento da função docente e da própria função do ensino médio. Tais elementos realçam a contradição do movimento histórico do ser e fazer docente no ensino médio e a necessidade do fortalecimento da formação inicial/continuada como possibilidade de construção coletiva de um reconhecer-se professor e trabalhador docente.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino médio; sentidos.

ABSTRACT

The research aims to understand the meanings and meanings of teaching work for high school teachers in public schools in the Federal District, against the background of the agenda for reconfiguration and reforms of this stage of basic education. In order to approach the meanings of teaching work constituted by high school teachers, we assume the following specific objectives: to identify studies on high school and teaching work; contextualize secondary education in Brazil, seeking to understand the fundamental social, historical, political and economic elements in the constitution of the senses and meanings of this stage of basic education; and to analyze the meanings and meanings of teaching work for public school teachers in the Federal District. Therefore, this study has historical and dialectical materialism as its theoretical-methodological basis, since starting from the intentionality of apprehending the multiple determinants that constitute teaching work, we understand this as a founding category of the constitution of being a teacher as part of human sociability. In this sense, in the first moment of the research, we carried out the construction of the state of knowledge from a bibliographical review with centrality in three axes of analysis: teaching work, secondary education and meanings. In this way, we present a critical and articulated dialogue with the research found, in order to identify potentialities and limitations on the subject, as well as to expand and strengthen the debate on the analyzed phenomenon. In the second moment, we place secondary education in Brazil by presenting elements of the social, historical, political, and economic context, as well as perspectives of formation for this stage of basic education, with emphasis on some assumptions that guide the Base Nacional Comum Curricular-BNCC and the current high school reform. We discuss how these educational policies can give a new meaning to the work of teachers in this stage of teaching, and we show that the reform of secondary education is not concerned with the integral human formation that allows young people to appropriate historically constructed knowledge and that leads them to an understanding and transformation of reality. On the contrary, there is an overvaluation of the technical-tacit knowledge that enables these young people to carry out some activity in the productive system with competence and skill. These assumptions are loaded with meanings, senses and intentions that reverberate on the teaching work in a significant way. Finally, we analyzed the meanings that were unveiled through the questionnaire and the analysis of interviews with teachers. We start from the premise that the reports of the life and work experiences of teachers, who are historical subjects, allow the construction and deconstruction of pedagogical concepts and practices, in a dialectical and

contradictory movement. Therefore, we defend the thesis that the meanings and senses of teaching work permeate through mediations of the socio-historical and economic process of the constitution of secondary education in Brazil and the agenda of reconfiguration of work and reforms of this stage, conflicting with the reality experienced in school every day. Therefore, we point out contradictory meanings immersed in teaching work, which are expressed in dialectical pairs: recognition/denial; valuation/devaluation; resistance/withdrawal; estrangement/emptying of the teaching function and the function of secondary education itself. Such elements highlight the contradiction of the historical movement of being and doing teaching in high school and the need to strengthen initial/continued training as a possibility of collective construction of recognizing oneself as a teacher and teaching worker.

KEYWORDS: teaching work; high school; senses.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 MAPA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO DISTRITO FEDERAL	41
FIGURA 2 - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA DO NOVO ENSINO MÉDIO	112
FIGURA 3 - ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ENSINO MÉDIO: PERÍODOS SEMESTRAIS (3.000 HORAS – 180 CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS).....	114
TABELA 2 – AVALIAÇÃO DE ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO	140
TABELA 3 – CARGA HORÁRIA SEMANAL	143
TABELA 4 – REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	150
TABELA 5 – SATISFAÇÃO ASPECTOS RELATIVOS À CARREIRA	155
TABELA 6 – ASSOCIAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	157
TABELA 7 – CONCORDÂNCIA COM AFIRMAÇÕES RELATIVAS À DOCÊNCIA	158
TABELA 8 – OCORRÊNCIAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	160
TABELA 9 – FONTES DE ESTRESSE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	162
TABELA 10 – INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	163
TABELA 11 – FUNÇÃO DO ENSINO MÉDIO	167
TABELA 12 – ASSOCIAÇÃO DA FRAGILIDADE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	167
TABELA 13 – RAZÕES DA ESCOLHA DA DOCÊNCIA	172
TABELA 14 – ALTERNATIVAS SIGNIFICATIVAS PARA O TRABALHO	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - BLOCO DOS COMPONENTES CURRICULARES – ENSINO MÉDIO/DIURNO	46
QUADRO 2 - TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS - RECORTE TEMPORAL: 2013-2020.....	50
QUADRO 3 - SÍNTESES DOS TRABALHOS	52
QUADRO 4 - SUJEITOS DA PESQUISA	124
QUADRO 5 – FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	133
QUADRO 6 – MÉDIA SALARIAL DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO DF E O MAGISTÉRIO PÚBLICO	153

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SEXO	126
GRÁFICO 2 – COR/RAÇA.....	128
GRÁFICO 3 – FAIXA ETÁRIA.....	129
GRÁFICO 4 - ESCOLARIDADE	132
GRÁFICO 5 – SÉRIE DE ATUAÇÃO.....	134
GRÁFICO 6 – TEMPO DE SEEDF	135
GRÁFICO 7 – TEMPO DE ENSINO MÉDIO	136
GRÁFICO 8 – TOTAL DE TURMAS	142
GRÁFICO 9- TRABALHO EM OUTRA ESCOLA.....	144
GRÁFICO 10- OUTRO EMPREGO	144
GRÁFICO 11– SATISFAÇÃO À DOCÊNCIA.....	149
GRÁFICO 12 – TOTAL DE LICENÇAS MÉDICA.....	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDE – Bônus de Desempenho Educacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEB - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CD – Câmara dos Deputados

CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho

CEM 01 - Centro de Ensino Médio 01 do Gama

CEM 02 – Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia

CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco

CHICÃO – Centro de Educacional São Francisco

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CRE - Coordenação Regional de Ensino

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DF – Distrito Federal

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FE – Faculdade de Educação

FIES – Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

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

GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas para atuação e formação de professores e pedagogos

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NUEN - Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião

PAD - Departamento de Planejamento e Administração

PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBICEM - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE – Programas de Alimentação Escolar

PNAT – Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni – Programa Universidade para todos

RA - Região Administrativa

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SisMédio – Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNICEF – United Nations International children's Emergency Fund/Fundo Internacional de Emergência das nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
PRIMEIRA SEÇÃO - CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	27
1.1. CONSTRUINDO O OBJETO.....	27
1.2. A QUESTÃO DO SENTIDO E SIGNIFICADO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	32
1.3. MÉTODO DE PESQUISA.....	35
1.4. METODOLOGIA, SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	39
SEGUNDA SEÇÃO – O ESTADO DO CONHECIMENTO	48
2.1. TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	65
2.2. TRABALHO DOCENTE: SIGNIFICADOS E SENTIDOS	70
2.3. SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	75
2.4. FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
2.5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS	80
TERCEIRA SEÇÃO – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL....	83
3.1. O NOVO ENSINO MÉDIO: NOVA ESTRUTURA E BNCC	98
3.2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL	106
QUARTA SEÇÃO - OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	116
4.1. O PERFIL E A TRAJETÓRIA DOCENTE: ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO RELACIONAL OBJETIVIDADE/SUBJETIVIDADE.	123
4.2. TRABALHO DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES: UM OLHAR SOBRE A MATERIALIDADE E IMATERIALIDADE.....	138
4.3. NOVO ENSINO MÉDIO: DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE	163
4.4. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO: CONTRADIÇÃO EXPRESSA EM PARES DIALÉTICOS.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184

REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO	194
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	203

INTRODUÇÃO

As profundas mudanças ocorridas no cenário mundial no início do século XXI, como desenvolvimento científico e tecnológico e mudanças nos meios de produção e nas relações de trabalho, têm impactado de forma rápida e significativa o cenário econômico e social contemporâneo, sinalizando novas necessidades e novas demandas, que são incorporadas rapidamente pela produção e pelo mercado na lógica do mundo capitalista.

Podemos perceber que estamos inseridos num contexto de uma sociedade da informação, na qual o acesso ao conhecimento tornou-se mais rápido e fácil. Porém, questionamos para quem e que tipo de conhecimento tem sido elaborado no contexto da sociedade contemporânea. O que observamos nessa realidade é que essas mudanças no mundo do trabalho evidenciam cada vez mais as desigualdades sociais na sociedade capitalista, impactando diretamente na formação humana.

Nesse contexto, o trabalho docente ganha destaque no debate educacional no Brasil, e as pesquisas vão sinalizando os desafios e dificuldades dos professores ao realizarem seu trabalho diante das demandas das escolas públicas. É nítido quantas mudanças ocorreram na sociedade brasileira nos últimos anos, e como vão interferindo no papel da escola e dos professores, e conseqüentemente, no trabalho docente.

Nas últimas décadas, um elemento de destaque no contexto educacional brasileiro diante dessas transformações socioeconômicas, é o processo de democratização da escola e do ensino básico. A ampliação das formas de conhecimento e do papel socializador da escola se tornam importantes para as novas condições de produção, de consumo e atuação na vida moderna. Portanto, a escola destinada para uma pequena elite da sociedade precisa ser ampliada para todos.

O processo de democratização da escola pública brasileira busca, em sua gênese, mais por uma demanda das próprias mudanças na sociedade moderna capitalista, por pressão política, do que por uma demanda popular. Assim, a escola pública passa a atender os alunos de diferentes classes sociais e regiões socioeconômicas. Toda essa diversidade e realidades sociais adentram os muros da escola e reverberam sobre o trabalho do professor. A escola pública amplia seu público e os professores passam a atender alunos da periferia, muitas vezes em situações de pobreza e expostos a contextos de violência.

Concomitantemente a esse cenário, os professores do ensino médio das escolas públicas atualmente não representam o clássico professor secundarista ou o ginásio como outrora, pois além de atenderem classes sociais populares, eles também fazem parte dessa

realidade. Como afirma Hypólito (1999), os professores hoje não compõem a “elite socioeconômica” do país, mas pertencem à classe trabalhadora, classe essa que vem sofrendo com o desprestígio social, e com o processo de intensificação e proletarização do seu trabalho.

Portanto, analisar as dimensões constitutivas do trabalho docente, suas particularidades, suas condições de formação e de trabalho, bem como concepções de educação e implicações das reformas propostas pelas políticas públicas, são importantes para compreendermos os sentidos que os professores do ensino médio atribuem ao seu trabalho. E, a partir das vozes desses professores, fortalecer o debate acerca do trabalho docente e da função docente, como afirma Kuenzer (1999):

[...] a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas [...]. A preocupação reside em definir a especificidade da ação docente como ação formativa intencional e sistematizada (KUENZER, 1999, p. 170-171).

Desvelar e evidenciar esses sentidos pode contribuir na compreensão das especificidades e das condições de trabalho dos professores do ensino médio no Distrito Federal (DF) e no Brasil. E assim, alicerçar e fortalecer o debate sobre o trabalho docente, que no processo de constituição histórica da educação brasileira podemos apontar, ainda, que não se constitui em nosso país uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Nesse contexto, compreender o trabalho docente poderá fortalecer a reflexão sobre alguns elementos que estão postos para o professor, diante das incertezas e desafios que a sociedade capitalista apresenta para a educação. A partir desse entendimento, enxergamos a necessidade de um estudo que compreenda os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas do Distrito Federal, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos, históricos e educacionais desse espaço geográfico.

Portanto, o ponto de partida desta investigação é a realidade concreta vivenciada pelos professores de escolas públicas de ensino médio no DF para desvelar e aproximar dos sentidos que atribuem ao seu trabalho. Assim, podemos colaborar para uma leitura mais ampla sobre essa temática, pois é sabido que o espaço geográfico brasileiro tem dimensões continentais e possui regiões distintas. Composto por 26 estados mais o Distrito Federal, cada um apresenta singularidades resultantes de um país com significativas desigualdades socioeconômicas, regionais e inter-regionais, que precisam ser consideradas nas pesquisas.

Nesse momento introdutório, apresentamos as motivações, os pontos de partida e o

percurso teórico-metodológico que delimitaram a problemática dos significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. A escolha pelo objeto Trabalho Docente, constituiu-se a partir da minha atuação, inquietações e vivências como professora do ensino médio. E em alguns momentos da carreira, atuando na função de coordenadora pedagógica e formadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM.

O trabalho e a formação docente sempre despertaram o meu interesse, bem como instigaram algumas inquietações, que foram acentuadas quando comecei atuar como coordenadora pedagógica nessa etapa de ensino. Essas inquietações me fizeram buscar o espaço acadêmico para poder compreender a formação continuada de professores e conseguir desenvolver a desafiadora função de coordenadora pedagógica. Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores e Pedagogos - GEPFAPe, que desenvolve estudos sistemáticos acerca da formação e atuação de docentes, envolvendo a investigação das múltiplas determinações e contradições na implementação das políticas de formação e valorização, no processo do desenvolvimento docente e no exercício da profissão, com uma abordagem social, histórica e dialética. Esse foi o fio condutor para ampliar o meu olhar sobre a formação continuada e o trabalho docente.

Durante toda a minha trajetória profissional, busquei participar de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, por meio de sua Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Sempre tive sede por conhecer mais a realidade da escola, da sala de aula e de todo contexto que permeia a ação docente, no intuito de melhorar a minha prática como professora. Porém entendia que para melhor compreender e atuar no contexto escolar, precisaria de fundamentação teórica.

Esse entendimento é compreendido devido a minha formação inicial na graduação, pois teve uma dimensão muito tecnicista e a pesquisa não foi algo explorado como princípio de formação. Portanto, a academia representava, para mim, um espaço totalmente desconhecido e inalcançável, principalmente depois de muito tempo de carreira como professora da SEEDF, sempre no “chão da escola”. Mas diante de vários questionamentos e inquietações pertinentes ao exercício da docência, bem como a minha atuação como coordenadora pedagógica, fui buscar conhecer o universo acadêmico, quando fui apresentada ao GEPFAPe. Ainda sobre o grupo, esse se encontra vinculado ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. Conta com pesquisadores

doutores e mestres vinculados à UnB, estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu* do PPGE da Faculdade de Educação/UnB e com membros da comunidade externa.

O GEPEFAPE teve início em 2010, com o objetivo de investigar o campo da formação de professores, com centralidade nas políticas, concepções e práticas, procurando produzir e divulgar conhecimentos que tragam análises e propostas para o avanço nos projetos de formação e no delineamento epistemológico do campo de formação de professores. No âmbito de seus estudos, aborda as temáticas: identidade profissional, trabalho docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, formação de professores, função docente, formação continuada. As investigações são realizadas tendo como pilar uma abordagem sócio histórica dialética, a partir da qual vêm produzindo conhecimentos significativos. É um grupo cuja as reuniões são abertas ao público, acontecem quinzenalmente e são realizadas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O meu objetivo inicial, ao participar das reuniões desse grupo, era tentar compreender a formação continuada e buscar estratégias para atuar na coordenação pedagógica. Entretanto, me encantei com a oportunidade de estudo e de conhecer a pesquisa, além de poder compartilhar experiências com os pares.

A partir dessa experiência, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade de Brasília, no ano de 2015, eu estava com 40 anos de idade e com 21 anos de carreira. Apesar de considerar o meu ingresso no mestrado tardio, afirmo que essa formação foi um divisor de águas para minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Pois, pude ampliar meus conhecimentos e passei a conhecer professores e colegas que me incentivaram e impulsionaram a minha formação.

A pesquisa desenvolvida no mestrado teve como foco compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF que participaram dessa formação no ano de 2014. Para a construção da pesquisa foi estabelecido um diálogo articulado com as condições históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais com os sujeitos da pesquisa para realmente nos aproximarmos dos sentidos dessa formação continuada. No processo de formação do mestrado pude participar de vários eventos no campo da educação como: grupos de pesquisas, atividades de extensão e eventos nacionais.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação se justifica pela possibilidade de dar continuidade e aprofundar os meus estudos que estão inseridos na linha de pesquisa que envolve a formação e a profissão docente. Este objeto de pesquisa possibilitou a construção de um estudo inaugural, que tem como objetivo compreender os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio que atuam nas escolas

públicas do Distrito federal a partir do processo de reconfiguração do significado dessa etapa na educação básica.

Diante disso, esta tese se organiza em quatro seções: a primeira denominada, construindo o objeto de pesquisa; a segunda apresentamos o estado do conhecimento; na terceira, contextualizamos o ensino médio no Brasil.; e por fim, na quarta seção analisamos os significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio. Ao final, tecemos a tese nas considerações finais.

PRIMEIRA SEÇÃO - CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

O sentido do trabalho pra mim ele é... parte da essência do que a gente é, não tem como dissociar uma pessoa sem olhar pra o que ela faz no mundo.

Professor Pequi

Esta seção tem como objetivos: apresentar o objeto de pesquisa e as bases teórico-metodológicas que fundamentam e auxiliam na apreensão e análise dos significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.

1.1. CONSTRUINDO O OBJETO

No cenário atual brasileiro, o ensino médio é reconhecido como uma etapa da educação básica, a partir da promulgação da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de esse fato representar um avanço para a educação no Brasil, só a partir de 2007, quando começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é que os sistemas de ensino passaram a contar com recursos financeiros para iniciar a consolidação desse processo.

Em decorrência do financiamento público para o ensino médio, foram criados os programas de apoio: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programas de Alimentação Escolar (PNAE); e de Transporte Escolar (PNAT). Embora importantes, acontecem em contextos contraditórios, que por si só não garantem as condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no ensino médio.

É preciso destacar a dualidade existente no processo histórico de constituição da formação que o ensino médio pode oferecer aos seus alunos. Sendo assim, surge a grande questão: o ensino médio deve oferecer uma formação propedêutica ou técnica que prepare o aluno para o trabalho? Historicamente isso nos revela que existe na sociedade moderna, e em específico a brasileira, uma educação para atender as diferentes classes sociais, em que nesse campo de disputa do conhecimento, as classes dominantes se encontram em uma condição extremamente favorável.

No Brasil, esse dualismo encontra raízes em toda sociedade brasileira, fruto do processo de colonização, marcado por uma sociedade escravagista, e que não reconhecia o trabalho manual. Esse fato gerou na sociedade brasileira um grande número de analfabetos e,

só a partir da metade do século XX, as elites intelectuais começaram a se preocupar com a educação do povo e o Estado começou a pensar em políticas públicas para resolver esse problema.

O ensino médio, no cenário nacional e no Distrito Federal, tem sido pauta de debates e agendas em diferentes espaços sociais, principalmente diante de dados estatísticos, como as altas taxas de reprovação e evasão escolar e baixos resultados demonstrados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esses dados e a relação com a reestruturação produtiva têm imposto ao ensino médio a busca da sua função e organização curricular. No DF isso aconteceu pela reorganização do tempo/espaço proposta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dessa forma, a discussão do Currículo em Movimento e do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) surgem na tentativa de mudar esse cenário, coadunando com políticas educacionais implementadas no país, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, o documento foi coordenado pelo Ministério da Educação, com a participação de associações científicas representativas de diversas áreas de conhecimento de Universidades Públicas: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); e vários representantes do setor privado que fazem parte do Movimento Todos pela Educação.

Esse movimento é constituído principalmente por empresas, como: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Airton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare. A participação do setor privado na elaboração do documento vem carregada de intencionalidades, e se fundamentam na justificativa de atender às demandas do setor produtivo e impulsionar o crescimento econômico do país.

Após consultas públicas e a manifestação de vários segmentos da sociedade, o documento da BNCC, em relação à etapa do ensino médio, foi reformulado com as contribuições recebidas ao longo das consultas públicas e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018. Assim, os estados e municípios que possuíam currículo próprio tiveram que(re)elaborá-los nos aspectos necessários para que estivessem alinhados aos pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular, garantindo as aprendizagens essenciais definidas no documento.

Cabe destacar, que a ideia da construção de uma BNCC não é recente no Brasil, esse

debate teve início na década de 70, como afirma Saviani (2016a). E ele surge, juntamente com um movimento para discutir e reformular as licenciaturas. Porém, o debate acerca da elaboração de uma base comum não se consolidou e se chegou ao consenso, como aponta Saviani (2016):

[...] a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de licenciatura e de formação de educadores em todo o país. Como tal seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão do governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2016b, p. 74).

Nesse sentido, alguns documentos legais vão sinalizando a necessidade de reformulação curricular para o ensino médio e elaboração de uma BNCC. Destacamos a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), a LDB n. 9.394 (Brasil, 1996), pós-lei n. 13.415 (Brasil, 2017), que estabelece no artigo 36, que o currículo do ensino médio deve ser composto por uma BNCC. Coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), que já consideravam a determinação da LDB n. 9.394/1996 por uma Base Nacional Comum Curricular.

Tais reformas propõem a necessidade de redefinição do trabalho docente para atender as novas propostas educacionais, que, no caso do ensino médio, estão centradas na necessidade de mudar os objetivos em direção ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, a fim de desenvolver a cidadania e preparar para o mercado de trabalho.

A partir do supracitado, na formação de professor, as políticas públicas de formação continuada que se concretizaram em programas de formação, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) tiveram como eixo norteador o trabalho pedagógico docente, na busca de construir elementos de reformulação dessa etapa da educação.

O fio condutor para a realização desse trabalho surge no processo de formação no mestrado, que teve como objetivo conhecer os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM, atribuídos pelos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), os quais participaram dessa formação no ano de 2014. Como sistemática para a coleta de dados, e com o objetivo de analisar os sentidos elaborados pelos professores da SEEDF que participaram dessa formação,

foi utilizado como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada.

Ao analisar as entrevistas com dez professores da SEEDF, previamente selecionados de diferentes escolas do DF, buscamos entender os sentidos e significados que os professores que participaram do PNEM atribuíram a essa formação. Conseguimos apreender algumas categorias de análise como: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do trabalho docente; o baixo impacto da formação; a ausência de formação específica para o ensino médio; a descontinuidade da formação e o reconhecimento do professor. Diante da análise dessas categorias, várias outras inquietações foram emergindo e a partir daí surgiu a proposta desse estudo sobre o sentido do trabalho docente para os professores que atuam no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal.

Consideramos que estamos diante de uma reforma do ensino médio, que foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017, e automaticamente homologada pela Presidência da República, na qual o Ministério da Educação apresentou como principais mudanças na estrutura do Novo Ensino Médio: ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022); a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A referida reforma tem dividido opiniões e gerado uma discussão bastante acirrada entre as instituições educacionais, pesquisadores da educação, docentes, estudantes, governo e sociedade civil. Conforme Kuenzer (2005) já sinalizava, o que vem acontecendo na educação é a lógica da inclusão excludente, pois as estratégias de inclusão na educação escolar correspondem aos padrões de qualidade que permitem a formação de sujeitos, aptos para superar as demandas do capital, ampliando o acesso. Simultaneamente, essas estratégias são excludentes devido a ocorrência de reprovação, ausência de condições de permanência na escola, evasão, falta de professores de diversas áreas, entre outras. Nesse sentido, o conhecimento torna-se esvaziado e fragmentado, comprometendo diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes de diversos níveis da educação escolar.

Um ponto de grande polêmica desta nova proposta curricular e estrutural para o ensino médio refere-se à formação do professor para atuar nessa etapa de ensino, uma vez que na apresentação textual a evidenciamos que os professores poderão ser contratados sem diploma na disciplina que irão ministrar, denominado como “o notório saber”. Toda essa nova reestruturação traz implicações para o trabalho, conforme Kuenzer (2005, p. 12) apontou:

[...] o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

A partir da nova forma de organização social capitalista, nesse contexto do mundo do trabalho, é que a nova reforma do ensino médio se realiza, segundo Kuenzer (2005, p. 80),

[...] esta nova forma de organização e gestão do trabalho, aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Dada a grande interferência das reformas educacionais na escola pública, na sala de aula e na docência, conhecer o sentido do trabalho para os professores que atuam nessa etapa da educação básica é de suma relevância, visto que por meio das vivências desses sujeitos poderemos desvelar elementos que nos aproxime da acepção dessa realidade. Esse movimento pode conduzir a um debate epistemológico que fortaleça as bases formativas e constitua um sentido de valorização ao trabalho docente.

Nesse sentido, questionamos sobre quais são os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal?

A partir de tal indagação, assumimos, como premissa de estudos, a reflexão de que os sentidos e significados do trabalho docente perpassam por interferências marcadas pelo processo sócio-histórico e econômico da constituição do ensino médio no Brasil e da agenda neoliberal de reconfiguração do trabalho e reformas desta etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Em meio a esse cenário, compreender quais os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho e identificar elementos que constituem a identidade dos docentes que atuam nessa etapa de ensino, pode ampliar esse diálogo para que nesse processo dialético, material e contraditório possamos ir além da aparência e caminharmos em direção à essência do objeto a ser estudado, elaborando um pensamento dos fenômenos que concretizam a realidade da educação brasileira.

A nossa proposta é inferir algumas das múltiplas determinantes que constituem o trabalho docente, entendendo o trabalho como uma categoria fundante da constituição e sociabilidade humana. Pois, é por meio dele que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e a si próprio em interação com os outros homens, como

reafirmam Curado Silva e Limonta, (2014). Nessa linha de pensamento, entendemos que a construção de qualquer projeto de formação de professor precisa considerar a materialidade do trabalho, partindo da compreensão que os sujeitos são produzidos e produtores do trabalho e que as mudanças nas relações das atividades humanas podem transformar a realidade e estar devidamente intencionada a um aparato classista e ideológico.

Diante dessa ótica pela qual nos baseamos a realização desta pesquisa, pautamos como objetivo geral compreender quais os significados e sentidos do trabalho docente para os professores de ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como pano de fundo o contexto da agenda de reconfiguração e reformas desta etapa da educação básica.

Para conhecermos quais os sentidos do trabalho docente para o professor do ensino médio, assumimos como objetivos específicos: (1) Identificar os estudos sobre o ensino médio e trabalho docente; (2) Contextualizar o ensino médio no Brasil, buscando compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da educação básica; e (3) Analisar os sentidos e significados do trabalho docente para os professores da escola pública do Distrito Federal.

1.2. A QUESTÃO DO SENTIDO E SIGNIFICADO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Estabelecemos um diálogo com Vigotski e Bakhtin para entendermos o conceito de sentido desse trabalho. Esses autores conversam entre si e trazem uma abordagem marxista da linguagem, bem como suas relações com a sociedade e o trabalho, articulada com os diversos fenômenos que compõem a construção do pensamento do sujeito, estabelecendo uma sintonia na relação entre o significado e o sentido das palavras.

Ao buscar revelar o sentido que os professores do ensino médio atribuem ao trabalho, a partir do entendimento da complexidade do processo de construção da linguagem e do pensamento humano, existe uma teia de relações entre palavra, significado e sentido, signo, premissa ideológica, estrutura social, política e econômica que precisamos mediar para promover o diálogo. Assim, com base no entendimento em Vigotski (2010), em relação ao significado, afirma que a palavra sem significado é som vazio e não pertence ao reino da linguagem. E ainda estabelece que não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2010).

A palavra, segundo Bakhtin (2014), adentra nas relações entre os indivíduos, no

cotidiano, nas políticas, nas concepções ideológicas, entre outras. Nessa lógica, a relação entre o pensamento e a palavra é reconhecida como um processo dinâmico em que ocorre a materialização do pensamento. Assim, o significado é uma unidade da palavra que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa, ou seja, um fenômeno do pensamento. O significado é o conceito, que por sua vez não pode ser construído separadamente ao representar uma unidade do pensamento verbalizado, pois ele é linguagem e ao mesmo tempo pensamento. É importante destacar a multiplicidade de significados que as palavras podem ter, dependendo, é claro, dos diferentes contextos que elas podem ser inseridas.

O homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo dialético de subjetivação e objetivação que o sujeito constrói ou se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais, as quais vão constituir os sentidos, e consequentemente sua visão de mundo, seu modo de ser, pensar, sentir e agir. Nesse processo de construção é que queremos conhecer o sentido do trabalho para os professores que atuam no ensino médio, por meio de suas narrativas, fazendo um diálogo com o momento da carreira desse docente.

Desse modo, os significados que são construídos e transmitidos ao longo de todo percurso histórico são internalizados pelos indivíduos na sociedade, compondo, assim, a sua dimensão subjetiva. Nesse sentido, as bases formativas e as vivências ao longo da carreira podem inferir nos sentidos que os professores do ensino médio atribuem ao trabalho docente e como eles se reconhecem na sua profissão.

Os significados aparecem ao homem como um caráter particular, individual. Porém, esse aspecto subjetivo é que constitui a categoria sentido. Esse movimento de internalização e externalização em que os indivíduos se apropriam dos significados sociais é o que constitui os sentidos. A linguagem é um elemento fundante para a compreensão dos sentidos, pois é por meio dela que o indivíduo expressa sua subjetividade e objetividade.

A linguagem é um meio de comunicação social, portanto, carregada de signos e significados, e quando as pessoas tentam transmitir suas ideias e vivências, acabam inferindo em suas falas a realidade do seu contexto socioeconômico e cultural, e uma vez que está inserido em um determinado grupo ou classe social. Bakhtin afirma que realizando-se no processo da relação social, todo signo é ideológico, e, portanto, também o signo linguístico é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2014). Para conhecer os sentidos que os professores do ensino médio no DF atribuem ao seu trabalho, partimos do entendimento de que a linguagem desempenha papel central na constituição dialética da objetividade-subjetividade, e nesse movimento o sujeito constrói ou

se apropria dos significados, construídos historicamente e socialmente, e que vão constituir os sentidos. A dimensão dos sentidos traz mais claramente a singularidades do sujeito, sem desconsiderar o contexto social e histórico no qual ele se constitui. Ao analisarmos as falas/expressões dos professores, podemos nos aproximar em conhecer as múltiplas determinações que permeiam o nosso objeto de estudo, buscando, assim, a sua totalidade.

Nessa teia de relações, o significado vem da palavra “signo” que é o representante de uma ideia, de um objeto, de uma atividade, etc. O signo é o objeto físico, portanto, material da realidade. Dessa forma, o significado é o que aquilo realmente representa por alguém, em sua consciência e, por isso, um signo pode apresentar diferentes sentidos.

[...] todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológicas (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2014, p.32).

Ainda dialogando com Bakhtin (2014), o signo e a significação formam uma unidade dialética, portanto, interdependentes, e assim, a atividade mental tem um sentido. Ou seja, pode ser compreendida e explicada, por meio dos signos e por toda forma de expressão exterior.

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos do corpo (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 2014, p.53).

Com as ideias supracitadas, ressaltamos que o homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo dialético de subjetivação e objetivação que o sujeito se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais e que produzem os sentidos, constituindo sua visão de mundo e seu modo de ser, pensar, sentir e agir.

Esse estudo, ao buscar revelar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio, visa compreender processos que são muito particulares do professor e ao mesmo tempo constitui a totalidade desse movimento, pois revelam a situação de muitos outros. Ao desenvolver as análises das falas dos entrevistados, não podemos perder de vista as categorias do método, nas quais o estudo se fundamenta, como a contradição e a mediação; até mesmo para enxergar se o professor se reconhece na realização de seu trabalho, se esse

processo se consolida na relação objetividade e subjetividade, a fim de se aproximar das zonas de sentidos do trabalho que vão se constituindo pelos professores.

Ao analisar a fala dos sujeitos da pesquisa, é indispensável considerar que essas falas ou mensagens sejam verbais, silenciosas ou simbólicas, e envolvem todo um processo de construção histórica da humanidade, assim como, as condições econômicas e socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Vale destacar que:

o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p. 13).

Evidenciamos que a apreensão dos sentidos é uma tarefa difícil, por não se revelar facilmente, e muitas vezes mostrar uma intenção na aparência, uma ideologia implícita em sua essência – percebidas ou não pelo sujeito locutor – ou seja, muitas vezes, nem os próprios sujeitos a conhecem. Essas expressões podem estar cheias de contradições, mediações e múltiplas determinações históricas que limitam a nossa compreensão da totalidade das vivências e de todo processo histórico e social em que esses professores se constituíram, ou se constituem como docentes.

1.3. MÉTODO DE PESQUISA

A proposta teórico metodológica da pesquisa se baseia no materialismo histórico dialético, conforme viemos delimitando ao longo da ideia de realização desta pesquisa, a fim de compreender e investigar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. Para Frigotto (2001), Netto (2011) e Gamboa (2012), esse método de análise permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, dando conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, sob desmembramentos diacrônicos e anacrônicos do objeto em questão. Para tanto, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Assim, no materialismo histórico dialético, a relação sujeito e objeto são compreendidos como uma relação dialética, como Rêses, Sousa e Curado Silva afirmam:

o conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre o sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica (RÊSES; SOUSA; CURADO SILVA; 2016, p. 29).

Essa perspectiva se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O materialismo histórico dialético é apoiado em um tripé em movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, ou seja, a práxis em sua dimensão transformadora.

Segundo Netto (2011), esse método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência e visa alcançar a essência do objeto. Ao Alcançar a essência do objeto, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou, logo em uma síntese do concreto pensado. Nesse processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, levantamento de dados, etc.

A escolha pela abordagem do materialismo histórico dialético se dá por assumirmos a posição pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Logo, os sentidos do trabalho docente para os professores que atuam no ensino médio no DF são construídos por meio de um processo de construção social e histórica. E, nessa construção se fundamentam as principais categorias do método: a matéria, a consciência e a prática social.

A matéria como “categoria filosófica” em que se estabelece a relação do homem com o mundo. Essa matéria está integrada por uma infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real, ou seja, a realidade objetiva. E que existe independentemente de nossa consciência. Essa matéria está em constante movimento e segundo Triviños (2013), separar o movimento da matéria equivale a separar o pensamento da realidade objetiva, separando as sensações do mundo exterior.

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. É um reflexo da matéria. A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim, surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens, reflexões adequadas, verdadeiras da realidade objetiva. Essas imagens são produtos ideais.

O materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. E a Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da dialética. Nesse movimento, teoria e prática formam um par dialético, como cita Triviños (2013), e essa prática é entendida como:

[...] a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo (TRIVIÑOS, 2013, p. 64).

Nesse movimento dialético, ao buscarmos compreender quais os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio no DF, precisamos conhecer a realidade concreta em que esses professores realizam seu trabalho, suas práticas e vivências, articuladas a todo um contexto social, político e econômico que vão constituindo esse docente. E, diante do que está posto, é preciso questionar qual a função da escola para a sociedade moderna e que tipo de professor se quer formar, que projeto de educação está sendo construído e consolidado. As questões são complexas, mas são necessárias para a compreensão do objeto de pesquisa para que nesse processo dialético e contraditório possamos ir além da aparência e caminharmos em direção da essência do objeto.

Portanto, a escolha por categorias de análise é fundante para refletir e compreender uma realidade social concreta em um determinado tempo e lugar. Cury afirma:

as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinado (CURY, 1987, p. 21).

Diante dos aspectos teórico-metodológicos supracitados, o presente estudo pretende analisar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal a partir de algumas categorias de análise: a contradição e a mediação. Ao ter como centralidade o trabalho dos professores dessa etapa de ensino, e pensando nas demais categorias para a interpretação teórico-metodológica do objeto como instrumentos de análise, ressaltamos o movimento dialético para a compreensão do fenômeno a ser estudado.

A categoria “contradição”, para a compreensão desse movimento, é essencial para entendermos todo esse processo. Primeiramente, porque quando partimos da categoria

trabalho, entendemos que as condições econômicas, sociais e políticas na relação de classes no sistema capitalista são extremamente contraditórias e os discursos no campo político são carregados de intencionalidades e interesses ocultos que reproduzem a lógica do capital.

A partir daí, essa luta dos contrários é vital para a filosofia das práxis, que segundo Cury (1987), indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente. Assim, a contradição como categoria para interpretar o real e concreto é também dialética, pois para a compreensão do real vão aparecer múltiplas determinações, e nesse processo de luta dos contrários é preciso superá-los para transformar a realidade. É importante destacar nas contradições o que há de caráter geral e específico nos diferentes fenômenos, para que o conhecimento construído possa dar conta da totalidade histórica.

Diante do que a pesquisa propõe estudar, que é o sentido do trabalho docente para os professores do ensino médio, outra categoria essencial para a análise do objeto é a mediação. Para Cury:

a categoria da mediação expressa às relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos, ou o conjunto de fenômenos que o constituem, não são blocos irreduzíveis que se opunham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos, se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1987, p.43).

Para mediar é preciso entender a teia de relações que são construídas historicamente sobre o fenômeno que se pretende estudar, é preciso fazer esse movimento constante para apreender as múltiplas determinações que constituem o objeto de pesquisa.

É interessante destacar que em muitas situações concretas, é delegado ao professor a função de mediador no processo de aprendizagem, o que nos leva a questionar quais implicações esse papel pode trazer para o trabalho docente? Essa mediação é reprodutora de uma ideologia dominante ou uma mediação crítica? Essa mediação busca trazer as contradições postas na sociedade capitalista e que permeiam o trabalho docente?

Nesse movimento dialético, por meio das categorias de análise é que buscamos compreender os sentidos que os professores do ensino médio no Distrito Federal atribuem ao seu trabalho. Evidenciamos que as categorias propostas de análise se inserem num contexto da práxis, como uma ação transformadora, que pode permitir trazer a essência e desvelar como o fenômeno, **trabalho docente**, se revela na aparência e nesse movimento buscamos

ultrapassar as barreiras do abstrato para entendermos o concreto, a materialidade sobre os sentidos que o trabalho “provoca” nos sujeitos. Assim, construir e desenvolver uma educação em que o sujeito seja capaz de pensar de forma crítica, autônoma e emancipadora.

1.4. METODOLOGIA, SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

No primeiro momento da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o trabalho docente para o professor do ensino médio, no intuito de conhecer, estudar e pesquisar o que já foi produzido sobre o objeto investigado. Até mesmo para pensar em que o estudo pode avançar na construção do conhecimento sobre a temática. Logo, objetivamos construir o estado do conhecimento da pesquisa, e nesse processo, desenhar o objeto, com a definição da problemática, delineando os objetivos da pesquisa, bem como as bases metodológicas que fundamentam o estudo.

No segundo momento foi realizado um estudo teórico, com o objetivo de construir um diálogo articulado com as reformas educacionais e as políticas que estão em curso, e que pretendem realizar uma reforma curricular do ensino médio, apontando suas implicações para o trabalho do professor que atua nessa etapa de ensino na SEEDF. Nesse percurso, contextualizamos essa etapa do ensino no Brasil, buscando elementos sociais, históricos, políticos e econômicos que são significativos na compreensão dessa realidade, e que contribuíram para a análise do objeto da pesquisa.

Por último, como procedimento metodológico para a realização da pesquisa, tendo em vista o objetivo de analisar o sentido do trabalho docente no ensino médio para os professores da SEEDF, foram utilizados como instrumentos metodológicos, questionário e entrevista.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O uso desse instrumento metodológico vem no sentido de traçar o perfil do professor que atua no ensino médio; e articulado à entrevista semi-estrutura complementa os dados da pesquisa, pois aponta elementos significativos para a compreensão dos sentidos que os professores pesquisados atribuem ao seu trabalho. Um ponto forte no uso desse instrumento é a possibilidade de ser aplicada em um número maior de professores.

Em relação a entrevista, como afirma Minayo (2007), é uma forma privilegiada de comunicação verbal para a realização de pesquisa de campo, portanto:

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista esse objetivo (MINAYO, 2007, p.64).

Assim, o instrumento utilizado para apreensão dos sentidos do trabalho docente para os professores da SEEDF foi a entrevista semi-estruturada, organizada em questões abertas e fechadas, ou seja, um roteiro que vai orientando o entrevistador ao longo da conversa. As questões abertas permitem que os sujeitos entrevistados possam discordar sobre as temáticas apresentadas no decorrer da conversa. Dessa forma, partimos da compreensão que essa técnica de coletas de dados, em uma pesquisa de campo, por se tratar de uma forma privilegiada de interação social, poderá permitir que os professores entrevistados expressem a realidade objetiva e subjetiva de suas vivências e experiências de vida e trabalho.

Reiteramos, que ao trabalharmos com esses instrumentos de coleta de dados, partimos do entendimento de que a análise dos relatos das experiências de vida e de trabalho dos professores, que são sujeitos históricos, podem permitir a construção e desconstrução de conceitos e práticas pedagógicas, em um movimento dialético e contraditório, que conduz ao processo de formação humana e profissional desse docente sem desconsiderar o contexto social, histórico, político e econômico em que esse ser humano e ser profissional se constituiu ou se constitui.

Alguns critérios foram delineados para a investigação do objeto da pesquisa, apresentando-se o seguinte contexto:

- Rede pública – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF);
- Educação básica – Ensino Médio;
- Sujeitos – vinte professores efetivos que atuam no ensino médio na SEEDF;
- Uma Escola de ensino médio em cinco Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) diferentes (escolas que são tradicionais em trabalhar com essa etapa de ensino);
- Coordenações Regionais de Ensino escolhidas: Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião (que são localizadas em diferentes espaços geográficos do Distrito Federal (DF) e apresentam características socioeconômicas distintas);
- Critérios na escolha dos professores: um professor (a) por cada área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Para compreendermos melhor o contexto geográfico em que a pesquisa foi realizada, vamos discorrer um pouco de como está organizado o espaço geográfico do Distrito Federal, e porque escolhemos as regionais de ensino do Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião.

O espaço geográfico do Distrito Federal está organizado em Regiões Administrativas (Ras) que são subdivisões territoriais, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. Essa ação é exercida por intermédio de administração regional, e cada região possui um administrador indicado pelo governador. Atualmente, o DF possui 33 Regiões Administrativas, apresentadas na figura 1:

Figura 1 Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: Wikipédia, 2023; (https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal).

Assim, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) que escolhemos para realizar a pesquisa estão localizadas: na Região Administrativa de Brasília (RA I) (Plano piloto), Região Administrativa do Gama (RA II), Região Administrativa de Sobradinho (RA V), Região Administrativa de Ceilândia (RA IX) e Região Administrativa de São Sebastião (RA XIV). Buscamos escolher regiões administrativas localizadas em pontos distintos do DF, tendo como referência características socioeconômicas distintas entre essas regiões.

Diante da escolha das RAs e suas respectivas CREs, buscamos então as escolas de ensino médio das regiões que já tinham uma tradição e uma experiência em ofertar essa etapa de ensino. A partir dessa realidade foram escolhidas as seguintes escolas públicas de ensino médio no DF:

1. Centro de Ensino Médio Elefante Branco – CEMEB.

2. Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia - CEM 02.
3. Centro de Ensino Médio 01 do Gama – CEM 01.
4. Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho – CEM 01.
5. Centro Educacional São Francisco – CHICÃO.

Logo, apresentamos um breve histórico dessas escolas, de acordo com algumas informações que constam no Projeto Político e Pedagógico das instituições referenciadas para situarmos o ambiente escolar em que a pesquisa foi realizada. Primeiramente, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), que foi criado pela Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) – órgão integrante do então Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto n.º 48.787, de 17 de julho de 1960, sendo inaugurada em 22 de abril de 1961, com objetivo de ser uma escola modelo para a nova capital e conseqüentemente para o país.

Com 60 anos de existência, representa assim, uma escola histórica no contexto da educação em Brasília. Nos primeiros anos, o Elefante Branco funcionou em regime integral com oito horas diárias de funcionamento. Para que fosse viável essa permanência, alunos carentes almoçavam no colégio, sustentados pelo Caixa Escolar. Já os que dispunham de recursos pagavam por suas refeições na cantina ou iam almoçar em casa, muitas vezes, valendo-se de transporte oferecido por um dos dois ônibus que a escola possuía. Esses veículos também transportavam os professores que lecionavam.

No período da manhã, os estudantes frequentavam as aulas regulares, nos diversos cursos oferecidos, já que a escola trabalhava com certificação técnica simultaneamente à científica; à tarde, dedicavam-se aos estudos dos conteúdos ministrados no turno antecedente, faziam pesquisas e desenvolviam trabalhos nos chamados clubes – verdadeiros laboratórios de discussão e produção de conhecimentos.

Atualmente, o Elefante Branco, como é comumente conhecido, funciona nos turnos matutino e vespertino, e atende estudantes de várias regiões administrativas do DF e entorno, com diferentes realidades socioeconômicas. O CEMEB possui um total de 1.565 estudantes distribuídos nas 46 turmas. Os estudantes de 1ª série estudam no turno vespertino (das 13h15 às 18h15). As turmas de 2ª e 3ª série estudam no turno matutino (das 7h15 às 12h15).

O projeto pedagógico do CEMEB se baseia, principalmente, na ideia de articular o fazer pedagógico, o administrativo e o financeiro com um pensamento de unicidade do processo educativo e que seja capaz de perceber as necessidades e potencialidades da comunidade em que está inserido e, a partir delas, atender as suas necessidades educacionais. Nesse sentido, a escola apresenta a função social de promover o acesso aos saberes relevantes

e legitimados socialmente e, ao mesmo tempo, desencadear processos em que os indivíduos tenham a possibilidade de produzir e transformar seus próprios conhecimentos, exercendo seu papel como cidadão numa sociedade, que se espera, mais justa e consciente.

O CEMEB é, também, Unidade Polo para alunos matriculados no curso regular e que são portadores de Deficiência Auditiva, Física e Intelectual. Logo, oferece atendimento pedagógico inclusivo a alunos público-alvo da Educação Especial e conta com três espaços especializados: Sala de Recursos Específica de Deficiência Auditiva, Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e Sala de Recursos Generalista, destinada ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, Deficiências Múltiplas, Deficiência Física e Deficiência Visual (baixa visão).

A segunda escola da pesquisa, Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, foi criada pela Resolução nº 18- Câmara dos Deputados (CD), em 21 de agosto de 1973, sob a denominação de Centro de Ensino de 1º Grau 05, alterada pela Resolução nº 36-CD, em 16 de março de 1978, para Centro Educacional 02 de Ceilândia. A sua inauguração foi realizada no dia 06 de setembro de 1973, tendo iniciada suas atividades no dia 10 do mesmo mês. Em 2001, passou a ser chamada de Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia.

Essa escola surge em um contexto histórico peculiar, pois a cidade em que ela está situada tem sua origem em uma campanha do governo de Brasília para erradicar as invasões que estavam surgindo na nova capital do Brasil, daí a origem do nome Ceilândia, que significa Campanha de Erradicação de Invasões (CEI). Dois anos depois, foi inaugurada esta escola com o objetivo de atender a comunidade carente que ali se estabelecia.

A história da escola foi marcada por lutas e muitos desafios. Ao longo dos seus quarenta e oito anos, o CEM 02 enfrentou várias dificuldades, tais como violência, falta de recursos humanos, problemas financeiros. Contudo, os problemas financeiros foram amenizados após o ano de 2009, quando a escola passou a receber recursos financeiros para pequenos reparos e aquisição de materiais de consumo por meio do PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira. Nesse mesmo ano, também começou a receber verbas do Governo Federal, por meio do PDDE – Programa Dinheiro Direto para a Escola e também do PDDE – PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador. A escola que nasceu para atender a comunidade carente daquele período, atualmente atende, além da comunidade local, alunos oriundos de outros pontos do DF e até mesmo de Goiás.

Hoje o CEM 02 oferece o ensino médio regular nos dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino, e estão matriculados 1855 alunos. É uma escola com perspectiva inclusiva, e nesse sentido busca assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência,

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos.

No ano de 2020, o Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia realizou um questionário online para traçar o perfil dos funcionários da escola (professores efetivos e temporários/servidores da carreira Assistência), com a finalidade de construir um diagnóstico inicial para traçar ações e intervenções pedagógicas. Os resultados dos dados foram compilados e apresentados no documento da Proposta Pedagógica de 2020.

Convêm destacar alguns dos resultados sobre o quadro docente: a escola contou com uma modulação de 97 (noventa e sete) professores, sendo 84 (oitenta e quatro) do quadro efetivo, e para completar a equipe de professores, no início de 2020, a escola recebeu 13 (treze) professores em regime de contrato temporário, os quais possuem graduação completa; na equipe de professores efetivos, a escola apresentou a seguinte distribuição quanto à titulação: graduação 14, especialização 55, mestrado 03 e doutorado 02.

A terceira escola da pesquisa, o Centro de Ensino Médio do Gama, teve início no dia 09 de abril de 1962, e ficou conhecida na época como Ginásio do Gama. Funcionava no prédio da Escola Classe 01, só no noturno. Apenas em 1964, com a inauguração do curso diurno, é que a escola conquistou o seu espaço físico, quando se passou a chamar Ginásio Moderno do Gama. A escola já teve várias nomenclaturas e ofertou várias etapas e modalidades de ensino até chegar à nomenclatura atual.

O CEM 01 do Gama atende a uma comunidade bastante diversificada, tanto no que se refere ao local onde os alunos moram e com quem moram, como na renda econômica e na escolaridade do responsável. Assim, a escola reforça a necessidade de se considerar a diversidade como um dos principais eixos para se promover as aprendizagens, uma vez que os estímulos externos são determinantes nas relações entre o conhecido e o desconhecido no ato de aprender, ou seja, a aprendizagem do indivíduo depende, também, da sua história particular, do seu contexto histórico e sociocultural.

Hoje o CEM 01 do Gama oferece todas as séries do Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (3º segmento) no turno noturno. Boa parte dos alunos são da própria comunidade, com características socioeconômicas e culturais bastante diversificadas. No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maioria dos alunos trabalham no diurno e estudam no noturno, e em virtude de um número crescente de jovens estudantes em distorção idade/série/ano do diurno, a EJA tem recebido muitos estudantes oriundos do diurno.

Outra realidade dessa unidade de ensino é o atendimento dos alunos portadores de

necessidades especiais (ANEE). São atendidos alunos: Deficientes Auditivos/DA's, no contra turno na Sala de Recursos e ainda na Sala de Recursos Generalista, que é um espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado dos estudantes; bem como alunos com deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Diante dessa realidade, o CEM 01 do Gama apresenta como objetivo geral, em sua Proposta Pedagógica, promover educação de qualidade voltada para as demandas da comunidade dessa instituição de ensino, assim como para a formação de alunos competentes e autônomos que possam contribuir para uma sociedade justa e inclusiva.

A quarta instituição da pesquisa, o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, também conhecida como Ginásio, foi criada pelo Decreto Nº 481 de 14/01/66 e autorizada pela Portaria "E" Nº 11/66 da Secretaria de Educação, com a denominação de "Ginásio Provisório de Sobradinho". Atualmente é denominada de Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. A maioria de seus alunos é da região central de Sobradinho, mas recebem também da Zona Rural e Condomínios adjacentes. A escola atende os três turnos, sendo o noturno destinado ao atendimento da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao número de professores, a escola possui um quadro total de 120 docentes, sendo 96 efetivos e 34 contratos temporários, para atender uma demanda de 1.823 alunos nos três turnos de funcionamento.

Por se tratar de uma escola inclusiva e ainda polo na educação de estudantes surdos, o CEM 01 de Sobradinho possui três salas de recurso, a saber: uma para os estudantes surdos, uma de recursos generalistas, onde são atendidos alunos com outras necessidades especiais e uma sala de recursos do EJA Interventivo do Primeiro Segmento, referente aos anos iniciais da educação básica.

Essa escola norteia-se pelos princípios da igualdade, da solidariedade e do respeito à diversidade humana. Nesta perspectiva, encontra-se em consonância com o processo em curso de transformação da Educação Pública do DF, iniciado nos últimos anos, segundo o qual aponta que a dinâmica da Educação Pública deve fundar-se nos princípios da Cidadania, da Diversidade e da Sustentabilidade Humana.

Por fim, a quinta escola, o Centro de Ensino Médio São Francisco, conhecido carinhosamente pelo apelido Chicão, iniciou suas atividades no ano letivo de 2008 em uma unidade provisória para atender a comunidade de São Sebastião-DF. A criação de uma nova unidade escolar tornou-se fundamental para que atendesse a demanda crescente de vagas na comunidade local, uma vez que a cidade dispunha de uma única escola de ensino médio, o CEM 01. A comunidade escolar do Chicão é marcada por um grupo de alta vulnerabilidade

social e econômica, exposto a inúmeros riscos e por uma história de negação sistemática de direitos que repercutem até a contemporaneidade.

Em junho de 2007, iniciou-se o processo de licitação para a construção do Centro de Ensino Médio São Francisco. Enquanto isso, a escola funcionava em salas cedidas pela Regional de Ensino de São Sebastião e pelo Centro de Ensino Médio Giso, localizado no Plano Piloto-DF. O “Chicão” iniciou suas atividades no prédio novo no 2º semestre de 2009. As novas instalações transformaram a escola em referência de espaço físico institucional na cidade. Hoje a escola oferece o ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, e além disso está vinculada ao Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN/UIPSS), que é uma unidade socioeducativa que atende adolescentes autores de atos infracionais.

Essa instituição é uma escola urbana, que participa do programa de Educação em Tempo Integral do Governo do Distrito Federal. Atualmente, o CED São Francisco tem capacidade para atender aproximadamente 750 estudantes por turno. A Unidade Escolar conta com um quadro docente de 66 professores efetivos, desse quantitativo: 27 docentes possuem especialização, 23 possuem mestrado e três concluíram o doutorado.

A partir do supracitado, cabe salientar que todas as escolas selecionadas para a realização da pesquisa trazem em suas Propostas Pedagógicas a concepção teórica, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentadas no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Ademais, o trabalho pedagógico está organizado em dois semestres, configurando-se em a semestralidade; já o regime de oferta do ensino médio permanece anual, com apenas um momento de matrícula do estudante no início do ano letivo. Assim, no quadro 1 apresentamos os componentes curriculares dessa etapa com as suas respectivas cargas horárias.

Quadro 1 - Bloco dos componentes curriculares – ensino médio/diurno

Bloco I	Carga Horária	Bloco II	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
Educação Física	02	Educação Física	02
História	04	Geografia	04
Filosofia	04	Sociologia	04
Biologia	04	Física	04
Química	04	Arte	04
Inglês	04	Espanhol	02
Ensino Religioso	01	Ensino Religioso	01
		Parte Diversificada	02
Total Semanal	30	Total Semanal	30

Fonte: dados elaborados pelo autor deste trabalho, 2021.

Essas concepções teóricas, assumem a educação como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo se consolida na medida em que promove a emancipação do homem. A pedagogia histórico-crítica postula que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p.17). Neste sentido, assume a defesa do trabalho do professor no processo da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade.

Portanto, não é qualquer saber que interessa à educação, mas aquele saber que é “resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, o saber objetivo produzido historicamente”. Desta forma, Saviani destaca que o saber a ser trabalhado pela escola “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático” (SAVIANI, 1994, p.18). O trabalho da escola nesta perspectiva é a conversão do saber objetivo em saber escolar, o que possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento.

A Psicologia Histórica Cultural, que ancora seus fundamentos na escola de Vigotski (2010), no mesmo sentido que a pedagogia histórico-crítica, postula o papel fundamental do professor no processo de mediação para a aprendizagem do aluno. Afirma que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Portanto, o trabalho do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha. Assim, o professor organiza o ensino através do trabalho com os conteúdos escolares e de diferentes estratégias metodológicas que possibilitam com que o sujeito de aprendizagem avance para patamares cada vez mais superiores. Em síntese, o trabalho do professor nessa perspectiva é o de organizar o ensino de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade, o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Esse é um breve contexto histórico das escolas em que a pesquisa foi realizada. São escolas que apresentam uma trajetória de experiências com a realidade do ensino médio no DF, porém com contextos socioeconômicos distintos e uma comunidade escolar bastante diversificada.

Diante do exposto, ratificamos os grandes desafios que estão postos para o ensino médio e, conseqüentemente, para o trabalho de professores da educação básica. É preciso compreender os limites e as possibilidades nesse contexto, para avançarmos no debate e na construção de políticas educacionais que coadunem na construção de uma educação com uma concepção de emancipação humana.

SEGUNDA SEÇÃO – O ESTADO DO CONHECIMENTO

[...] acho que pensar no trabalho docente (pausa), exige de a gente pensar a escola.
Professor Barbatimão

A revisão bibliográfica é um instrumento metodológico utilizado em teses e dissertações para a construção do objeto de pesquisa. Nesse sentido, buscamos mapear a produção acadêmica relacionada ao tema de estudo, trabalho docente no ensino médio, a fim de evidenciar os aspectos e dimensões abordadas e destacadas nas pesquisas, situando a forma e as condições em que estão sendo produzidas. Entendemos que é de grande relevância ler o que já foi escrito ou pensado sobre o objeto proposto da pesquisa. Pois possibilita sondar os domínios teóricos que podem esclarecer questões relativas aos significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas no Distrito Federal, apontando o contexto atual da agenda de reconfiguração e reformas desta etapa da educação básica, em busca de elementos que possam contribuir para compreensão dessa realidade particular.

Algumas questões foram orientadoras na construção desse estado do conhecimento, em um primeiro momento, voltamos a atenção para o seguinte questionamento: o que foi produzido nas pesquisas acadêmicas no Brasil, entre os anos 2013-2020 sobre o trabalho docente no ensino médio? Esse recorte temporal foi escolhido por evidenciar um momento em que esta etapa da educação básica passa a ser pauta constante nas agendas de debate no campo educacional. Além disso, esse período representa todo um movimento de implementações de políticas públicas com o intuito de reconfigurações e reformas no ensino médio.

Propomos então identificar o que foi produzido nas pesquisas acadêmicas no Brasil entre os anos 2013-2020 sobre o trabalho docente no ensino médio, apontando potencialidades e limitações no sentido de construir um diálogo crítico e articulado com os estudos encontrados. Compreendemos que essa identificação pode inferir algumas das múltiplas determinações que constituem o trabalho docente, pois esse é uma categoria fundante da constituição e sociabilidade humana.

Ainda, no âmbito das problemáticas que envolvem o objeto de pesquisa, algumas questões foram direcionando a leitura e análise dos trabalhos encontrados, assim, destacamos as seguintes questões: como se caracteriza o trabalho docente no ensino médio? Qual o perfil do professor do ensino médio? Em que condições o professor do ensino médio desenvolve seu trabalho? Quais as perspectivas/concepções de formação para essa etapa da formação? Em que consiste a reforma do ensino médio? O que é a BNCC? Como as reformas no ensino

médio podem ou não ressignificar o trabalho dos professores? Essas questões não só orientaram a análise dos trabalhos mapeados, mas também todo o processo de construção desta tese.

O caminho percorrido para a busca e refinamento dos dados foi nas seguintes plataformas digitais: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE- UnB); Google Acadêmico; Scientific Electronic Library Online (SCIELLO); e trabalhos apresentados em eventos realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO).

Inicialmente fizemos a busca pela frase “Sentido do Trabalho Docente”, de uma maneira geral, resultando em um número elevado de teses e dissertações. Porém muitos trabalhos encontrados não apresentavam uma relação direta ao nosso objeto de conhecimento. Convém apontar que durante a busca observamos um número significativo de estudos voltados para o campo de conhecimento da saúde, com foco na saúde dos professores. Entretanto, esta pesquisa tem como centralidade três eixos temáticos: **trabalho docente, professor do ensino médio e significados/sentidos**.

Ao fazermos a escolha pelo eixo, **trabalho docente**, como eixo central da pesquisa, partimos da premissa de que este se constitui em um processo dialético de objetivação e subjetivação, a partir de um contexto histórico, econômico, político e social. De acordo com Saviani (2003, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, engloba tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação. Esse trabalho é carregado de intencionalidades e compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Assim, esse trabalho é vida pois transforma o homem, o objeto e o outro, por isso ele é ontológico.

Sob o eixo temático, **professor do ensino médio**, a escolha se deu por se tratar de uma etapa da educação básica que tem passado por um processo de reconfiguração do seu significado e está num movimento de reforma de sua arquitetura e concepção curricular. Nesse sentido, esse eixo de análise tem como intencionalidade conhecer e compreender o que está posto na reforma do ensino médio e na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, analisar as implicações das políticas e das reformas educacionais para o

trabalho do professor de ensino médio.

Ao trabalharmos com o eixo, **significados/sentidos**, estamos partindo da compreensão de que o homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo dialético de subjetivação e objetivação que o sujeito concebe ou se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais, que constituem os sentidos, o que produz sua visão de mundo e seu modo de ser, pensar, sentir e agir.

Ao investigar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio, propomos compreender processos que são muito particulares ao professor e ao mesmo tempo configura a totalidade desse movimento, pois revelam a situação de muitos outros. Ao desenvolver a pesquisa, nos esforçamos para não perdermos de vista as categorias do método em que o estudo se fundamenta, como a contradição e a mediação, até mesmo para desvelarmos o processo da relação dialética de objetividade e subjetividade, que configuram como os professores vão concebendo os sentidos sobre o seu trabalho.

A partir desse movimento dialético e da centralidade nos eixos temáticos de análise, utilizamos como descritores de busca: **“Sentido do Trabalho Docente no Ensino Médio, “Trabalho Docente no Ensino Médio” e “Professor do Ensino Médio”**. Assim, para avançarmos no mapeamento das produções acadêmicas, fizemos um refinamento na busca com o recorte: defesas de 2013 a 2020, a partir do título e das palavras-chave.

Cabe destacar que, mesmo após o refinamento dos dados, apareceram muitos trabalhos que abordavam a questão do trabalho docente no ensino médio com ênfase nas questões específicas das áreas de conhecimento (disciplinas), e em sua maioria não abordavam o trabalho docente e a formação de professores nessa etapa de ensino, apresentando em aspectos gerais. Assim, ao fazer o mapeamento dos dados, estabelecendo relação com o objeto de estudo em questão, foram inseridas na revisão bibliográfica os trabalhos listados no Quadro 2.

Quadro 2 - Total de trabalhos encontrados - recorte temporal: 2013-2020

BASES DE PESQUISA	TESE	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA/TCC	ARTIGO	PAINEL
SCIELO	-	-	-	7	-
IBICIT	3	10	-	-	-
CAPEB	-	-	-	-	-
BCE-UnB	-	-	-	-	-
ANPED NACIONAL/REGIONAIS	-	-	-	-	-
GOOGLE ACADÊMICO	1	5	1	6	-
REDESTRADO	-	-	-	2	-
TOTAL	4	15	1	15	-
Total geral de trabalhos: 35					

Fonte: dados elaborados pelo autor deste trabalho, 2021.

A partir do levantamento bibliográfico pela leitura do título e resumo, fizemos a leitura na íntegra dos trabalhos, com o propósito de identificar: o objetivo da pesquisa, as principais análises sobre o fenômeno que se propuseram estudar e as considerações finais, sempre estabelecendo uma relação dialógica com nosso objeto de pesquisa. Essas considerações foram organizadas em quadros com título, tipo (dissertação ou tese), ano, autor, abordagem teórica e epistemológica de cada trabalho. Após realizarmos a leitura das pesquisas encontradas, buscamos enumerar e cunhar as categorias que, no nosso entendimento, podem nos ajudar a compreender processos que são nucleares na construção do objeto de estudo: trabalho docente no ensino médio.

Os estudos encontrados analisam o trabalho docente sob diferentes perspectivas, assim ao realizarmos a leitura fizemos o exercício de elaboração de sínteses sobre o fenômeno investigado e a partir de um movimento dialético, realçamos algumas categorias na qual vamos estabelecer um diálogo articulado para a construção do estado do conhecimento. As categorias cunhadas são: a) **condições de trabalho/identidade profissional;** b) **significados/sentidos;** c) **ser professor do ensino médio;** d) **formação docente;** e) **políticas educacionais.**

É importante destacar, que essas categorias que foram sendo desveladas ao longo das sínteses e análises dos estudos mapeados são o ponto de partida sobre o objeto a ser estudado, representam um sinalizador, ou aquilo que denominamos de aparência. Um elemento ou unidade, em um processo muito mais complexo e carregado de muitas determinações que não se mostram em sua plenitude, ou melhor em sua totalidade. Porém, por meio das categorias analíticas podemos revelar as expressões das determinações do objeto.

Logo, ao utilizarmos dessa abstração, que parte da aparência e num movimento dialético de compreensão da concretude do fenômeno estudado, por meio da aproximação e sínteses de múltiplas determinações históricas imbricadas no objeto da pesquisa, alcançamos a realidade material. Assim, os trabalhos selecionados para a elaboração do estado do conhecimento contribuem para dimensionar a análise do trabalho docente no ensino médio, corroborando na reflexão das diferentes perspectivas teóricas-metodológicas que estudam a temática, a partir de múltiplos determinantes. Portanto, foram selecionados 35 trabalhos no total, que versam sobre o trabalho docente e as categorias que foram desveladas estão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 - Sínteses dos trabalhos

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR – (ES)
2013 – Tese	Políticas De Avaliação E Trabalho Docente no Ensino Médio	CARNEIRO, Verônica Lima
Abordagem do trabalho docente - Categoria: POLÍTICA EDUCACIONAL		
<p>Tem como objetivo geral analisar e compreender as reformas instituídas na educação brasileira a partir da década de 1990, com foco na avaliação externa, especificamente na implementação do Enem, enquanto um processo de avaliação implementado no bojo de uma nova regulação educacional, e suas possíveis repercussões sobre o trabalho docente nesse nível de ensino, última etapa da educação básica, tendo como lócus a Região Metropolitana do Cariri – CE. Quanto à metodologia adotada, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, enfocando o complexo universo das políticas de avaliação externa e do trabalho docente no Ensino médio, lançando mão, para a coleta de dados, da pesquisa exploratória, revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas não-diretivas. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, apontando algumas categorias de análise, como: avaliações externas, trabalho docente, regulação da educação e accountability. Como síntese dos resultados aferidos, destacamos que: - A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, implementada a partir da década de 1990, instituiu o “Estado avaliador”, pautado, dentre outros, pela desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, pelo foco nos resultados, na excelência, na performatividade e na obtenção da eficiência e eficácia educacional, instituindo mecanismos de controle, no formato de avaliações, para a promoção da regulação da educação, de modo a assegurar os valores dominantes no contexto educacional escolar, controlando seus resultados; - são fortes as repercussões das políticas educacionais inscritas sob a lógica mercadológica sobre o ensino médio, dado que o mesmo vem sofrendo alterações significativas nas últimas décadas, em decorrência do “Estado avaliador” e da crescente centralidade das avaliações externas; - as avaliações externas de larga escala, com destaque para o Enem, privilegiam o accountability, por meio dos fenômenos da desresponsabilização do Estado, da crescente responsabilização da escola e dos profissionais da educação, da meritocracia e da privatização da educação, promovendo a intensificação do trabalho docente; - o atual modelo de avaliação de larga escala impõe ênfase aos produtos ou resultados em detrimento do processo, focando-se no trato individual de instituições ou estudantes, por meio de dados predominantemente quantitativos, resultando em classificação e ranqueamento, estimulando a competição entre as instituições educacionais e entre os sujeitos; - esse processo tem repercutido sobre o trabalho docente, intensificando-o, à medida que os professores, à revelia de suas condições objetivas de trabalho, que são extremamente precárias na maioria das escolas públicas, tendem a ser responsabilizados, individualmente, pelo êxito ou fracasso de seus alunos; - por fim, constatou que, não obstante novas atribuições e responsabilidades estarem sendo imputadas ao professor, inclusive com a imposição unilateral de metas a serem atingidas, não há, em contrapartida às exigências postas pelo Enem, uma efetiva política de Estado voltada para a valorização dos profissionais docentes no Ceará, seja pela via da carreira, da remuneração e/ou da formação continuada.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR – (ES)
2014- Tese	Os Sentidos do Trabalho Docente: atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro	GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco.
Abordagem do trabalho docente – categoria: SENTIDO/SIGNIFICADOS		
<p>A Tese analisa a percepção do trabalho docente pelos próprios professores a partir das dimensões de atividade, <i>status</i> e experiência, proposta por Tardif e Lessard (2007). Partindo da premissa de que o trabalho docente é marcado intrinsecamente pela interatividade que existe entre alunos e professores. Os resultados do estudo apontam que o trabalho dos professores do Ensino Médio vem sendo realizado a partir de uma característica central: a de que o bom relacionamento entre alunos e professores é fundamental para que o professor possa exercer sua profissão da melhor forma possível, apesar dos problemas enfrentados. Para além, dessa interação, há o bom clima escolar, presente no bom relacionamento entre professores e gestão escolar, é uma forte característica de um aspecto organizacional, que é capaz de influenciar as identidades docentes.</p>		

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR – (ES)
2018 - Tese	As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina – PI	SOUSA, Adriana e Silva
Abordagem do trabalho docente - categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>A pesquisa analisou as condições de trabalho de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Teresina – PI, considerando o contexto socioeconômico, político e educacional do Brasil, do Nordeste e do Piauí, entre 2003 e 2015, e tendo como cenário o processo de reestruturação produtiva. Teve como objetivos específicos: investigar as condições de trabalho oferecidas em escolas de ensino médio da rede estadual em Teresina; compreender a organização da jornada de trabalho de professores do ensino médio estadual na referida capital; discutir de que modo as regulamentações da carreira do magistério estadual do Piauí têm impactado as condições de trabalho desses profissionais; analisar se a variação dos salários tem representado melhorias em suas condições de trabalho. Com base no enfoque materialista histórico e dialético, propôs uma metodologia composta da sistematização da problemática através de uma revisão de literatura; da construção de um quadro teórico para auxiliar a compreensão do contexto em que se forjaram as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil e no Piauí; e da pesquisa de campo realizada, inicialmente, em fase exploratória e, em seguida, aprofundada fundamentando-se na entrevista semiestruturada e na pesquisa documental. A análise dos dados revelou que se avançou muito – e pouco – na melhoria das condições de trabalho dos professores da educação básica brasileira e teresinense, no contexto de reestruturação produtiva e de neodesenvolvimentismo, uma vez que elas continuam precárias, sem superar a lógica do capitalismo globalizado, cuja precarização do trabalho é traço estrutural. No caso particular da rede estadual do Piauí, em Teresina, constatamos: as condições de trabalho nas escolas não registram precarização no período analisado, mas ainda há precárias condições de funcionamento reveladas na permanência de prédios antigos com reformas e ampliações insuficientes, na falta de um espaço adequado de estudo, planejamento e avaliação para os professores, na dificuldade de conservar e manter os materiais de apoio ao ensino, na pseudoexistência de espaços para atividades didático-pedagógicas e na existência de situações insalubres, como excesso de calor e barulho; a jornada de trabalho segue a realidade nacional de acúmulo de atividades e desvalorização do tempo extraclasses, possibilitando a autointensificação da docência; há uma precarização da carreira através de perdas de direitos, como o adicional por tempo de serviço, da redução de carga horária, da vinculação de percentuais para gratificações, além da restrita valorização do tempo de serviço e da formação; existem ganhos nos salários, mas estes não obscurecem o fato de que se deixou de ganhar muito com as novas regulamentações que modificam o estatuto salarial, negando a incorporação de valores remuneratórios conquistados anteriormente. A tese defendida é a de que as transformações socioeconômicas, políticas e educacionais ocorridas entre 2003 e 2015 têm repercutido de forma significativa nas condições de trabalho dos professores da educação básica em todo o Brasil, registrando avanços e retrocessos.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2018 – Tese	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP	RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino
Abordagem do trabalho docente - categoria: POLITICA EDUCACIONAL		
<p>Buscou-se identificar e analisar as repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização no trabalho docente de professores do Ensino Médio da rede estadual de Campinas. Os objetivos específicos abordam: a) identificar e descrever os elementos gerenciais contidos nos programas que fundamentam a gestão dos professores; b) analisar as repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização sobre o trabalho docente, especificamente, nas relações professor/professor e professor/direção escolar (direção e professor coordenador pedagógico) do EM noturno; c) caracterizar o posicionamento dos professores sobre as medidas implementadas; e d) verificar e caracterizar possíveis movimentações de resistência às políticas. Foram considerados na análise os seguintes programas da SEE/SP: Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp); Projeto São Paulo faz escola (Spfe); Programa de Qualidade da Educação (PQE): Idesp; Bonificação por Resultados (BR); Programa de Valorização pelo Mérito, e Educação – Compromisso de São Paulo. Para tanto, foram observadas quatro escolas e entrevistados 18 profissionais, entre os quais, quatro diretores, quatro professores coordenadores pedagógicos, seis professores de língua portuguesa e quatro de matemática. A partir de autores como, Au, Derber,</p>		

<p>Edwards, Falabella, Freitas, Gaulejac, Gruening, Jáen, Muller, Newman e Clark, Nichols e Berliner, problematizou-se, por um lado, o gerencialismo e suas variações, e por outro, a responsabilização (accountability) tanto como produto do gerencialismo, como um mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico da escola. As políticas gerenciais e de responsabilização analisadas oferecem repercussões negativas, sistemáticas e específicas ao trabalho docente no EM, não contribuindo para a qualidade social da educação. As principais repercussões indicam: divergência, desconfiança e sentimento de injustiça em relação ao Idesp; conflito e tensão entre as etapas e ensino; desânimo, frustração e desestímulo em relação à carreira docente; cobrança, pressão e monitoramento da Diretoria de Ensino sobre a direção escolar; alinhamento da organização do trabalho pedagógico ao Saresp e AAP; redução da autonomia docente; estreitamento curricular; defesa do modelo de remuneração uniforme; resistência docente e discente às avaliações externas e migração de funcionários do Quadro de Apoio para escola de EF Anos Iniciais.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2013 – Dissertação	O ensino médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina: configurações, limites e perspectivas.	FARIAS, Angelita da Rosa
Abordagem do trabalho docente Categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO/SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO		
<p>A pesquisa discute o Ensino Médio e aspectos do trabalho docente na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Apontando questões relacionadas à matrícula e as condições de trabalho docente, e traz como questão central: Quais as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio em relação à matrícula e as condições de trabalho docente nas escolas estaduais de Santa Catarina? Para tentar compreender o tema proposto, identificou-se dados educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Educação Estadual de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Fazenda do governo de Santa Catarina. Além de dados das pesquisas nacionais “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” e “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEB)”. Adotou-se como desenho metodológico, a metodologia de pesquisa qualitativa numa abordagem dialética, na busca de compreender aspectos do Ensino Médio articulados ao contexto econômico, político, social brasileiro. Da análise dos dados emergiram três categorias conteúdo: natureza da matrícula no Ensino Médio, condições de trabalho docente no Ensino Médio e vencimento e remuneração no Ensino Médio. O estudo aponta problemas no Ensino Médio catarinense e, ao mesmo tempo, aponta desafios à rede estadual de ensino de Santa Catarina. Destacam-se problemas relacionados à matrícula e às condições de trabalho docente. Para isso apontam-se como desafios: trazer todos os catarinenses de 15 a 17 anos para a escola média e mantê-los com amplas possibilidades de apropriação dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos. Articulados a esses desafios está a necessidade de melhorar as condições de trabalho para os professores, que passam por adequada infraestrutura das escolas, remuneração e carreira docente.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 – Dissertação	A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí - GO	FEITOSA, Claudinéia
abordagem do trabalho docente categoria: POLITICA EDUCACIONAL/FORMAÇÃO CONTINUADA		
<p>Tem como objetivo analisar e compreender as políticas de formação contínua e o trabalho dos professores da Educação Básica, atendidos pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí, no contexto da Rede Pública Estadual do Ensino Médio em Goiás, na atual gestão da Secretaria Estadual de Educação (2011-2014). A pesquisa é um estudo de caso realizado na cidade de Jataí, com a participação de três escolas pertencentes à Rede Pública Estadual do Ensino Médio Regular. Constituíram-se sujeitos da pesquisa 17 profissionais da educação. Destes, 05 pertencem a Subsecretaria de Estado de Educação e 12 trabalham nas escolas investigadas. A coleta de dados ocorreu mediante a utilização de técnicas como entrevistas e análise documental. Foram investigados diversos aspectos no que tange a formação contínua de professores da Educação Básica, dentre eles destacam-se: a percepção de formação contínua, a formação contínua no contexto do trabalho docente e as práticas formativas desenvolvidas pela Subsecretaria. De modo geral, o processo investigativo da pesquisa permitiu identificar que existe ações de formação contínua, implementadas pela Secretaria de Estado de Educação, desenvolvidas por uma equipe pedagógica de sua regional em Jataí. Percebe-se na equipe de profissionais a preocupação em preparar os gestores das unidades escolares e, estes os professores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas no cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria</p>		

<p>de Educação, reconhecendo a importância desta formação, tanto para a gestão escolar, quanto para a melhoria da atuação dos professores. Nesse contexto, ao considerar a relação entre formação contínua e trabalho docente, os resultados apontaram para um processo permanente de intensificação e precarização do trabalho docente, marcado pela sobrecarga de trabalho, que por vezes, tem culminado em sucessivas ausências dos profissionais do convívio social, familiar e participação nas atividades formativas propostas. Todavia, se compreendermos que é no contexto do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, torna-se necessário viabilizar condições para que os docentes possam repensar sua prática pedagógica, permitindo assim a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente, promovendo uma constante transformação do cotidiano escolar em sua totalidade.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 – Dissertação	Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás	CARMO, Rafael Moreira do
Abordagem do trabalho docente Categoria: POLITICA EDUCACIONAL		
<p>A pesquisa visa compreender como ocorre o processo de intensificação e precarização do trabalho docente realizado na escola pública de nível médio, no estado de Goiás. A abordagem metodológica utilizada baseia-se na análise qualitativa realizada com base no materialismo histórico-dialético enquanto base metodológica geral. A investigação foi realizada por meio da análise documental e do discurso como técnicas de extração de dados capazes de permitir a identificação das diretrizes essenciais presentes em leis, projetos e políticas públicas para a educação do país, particularmente do estado de Goiás. O estudo sugere que a intensificação e precarização do trabalho docente são fenômenos que apontam diretamente para a incorporação do discurso educacional de matriz empresarial nas políticas públicas oficiais, sobretudo, aquelas diretamente relacionadas com a reforma educacional. Esta, por sua vez, organiza-se a partir de um plano geral pautado, principalmente, na adoção da educação escolar baseada em metas, resultados, no incentivo à competição, no mérito individual e na criação de rankings nacionais e locais de desempenho. Pode-se destacar, além disso, a responsabilização docente pelo fracasso escolar e pela necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de formação de mão de obra dócil para o mercado, o que sugere, por sua vez, que as políticas analisadas e a intensificação do trabalho docente, fruto desse processo, tem seu modo de ser na incorporação das necessidades do mercado capitalista dentro das escolas.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 - Dissertação	Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral	JACOB, Maria Cecilia Grieco Puppio.
Abordagem do trabalho docente Categoria: POLITICA EDUCACIONAL		
<p>O estudo propõe uma contextualização da escola como ambiente que, no seu cotidiano, promove o desenvolvimento humano. Para isso, há discussão e investigação do trabalho docente, dos saberes do professor e sua relevância na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos na sociedade baseados em pressupostos teóricos. Uma abordagem sobre o Programa do Ensino Médio de Tempo Integral destaca no modelo a busca da Excelência Acadêmica, bem como a implementação da parte diversificada do Currículo como ponto diferencial no ensino aprendizagem. Através da pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas, buscam-se evidências na prática docente nesse modelo de escola. Embasado no descrito, este estudo tem como objetivo investigar possíveis contribuições do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, implantado pela Secretaria da Educação de São Paulo, desde 2012, para o trabalho docente. Os resultados relacionam dados coletados nas entrevistas com professores e os objetivos elaborados para esta pesquisa, a fim de promover uma melhor compreensão das condições em que se efetiva o trabalho docente e novas reflexões sobre a realidade do sistema educacional.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 - Dissertação	A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades.	MEDEIROS, Gilvan
Abordagem do trabalho docente Categoria: SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>O Estudo teve como objetivo compreender aspectos relacionados à valorização dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais. Foram identificados e analisados artigos de periódicos relacionados à temática. A discussão teórica foi cotejada com dados dos professores catarinenses e mineiros, extraídos por meio do software estatístico SPSS, principalmente, dos microdados do Censo Escolar e Pnad (Pesquisa Nacional de Amostragem a Domicílio), ambos de 2012. Recorre-se, também, às informações estatísticas dos sujeitos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais do banco de dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Adotou-se como eixo da análise a valorização do professor do Ensino Médio. Para tanto, foram tratadas as seguintes categorias de conteúdo: formação do professor do Ensino</p>		

Médio, carreira do professor do Ensino Médio e condições de trabalho do professor do Ensino Médio. O estudo aponta limites e possibilidades à valorização dos professores dos estados pesquisados. A análise expressa problemas do Ensino Médio e de seus professores, ao mesmo tempo em que aponta os desafios relativos à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, e pode contribuir com a discussão sobre a definição de políticas regulares que venham ao encontro da valorização do professor do Ensino Médio. Neste âmbito, ganha centralidade a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como elemento articulador de um esforço coletivo dos entes federados, e da construção de uma política de financiamento ancorada na perspectiva de qualidade para a educação pública. Tal compreensão deve levar em conta a sanção efetuada pela Presidenta da República da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2015 Dissertação	A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná: entraves, desafios e possibilidades.	OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de

Abordagem do trabalho docente Categoria: FORMAÇÃO/CONDIÇÕES DE TRABALHO

Estudo objetivou compreender os entraves, desafios e possibilidades para a valorização do professor no Ensino Médio, quanto às questões de formação, carreira, condições de trabalho e remuneração nos Estados de Santa Catarina e Paraná. Para problematizar o tema em questão, foram identificados e analisados artigos de periódicos relacionados à temática. Os dados referentes aos professores catarinenses e paranaenses, extraídos dos microdados do Censo Escolar e PNAD com o auxílio do software SPSS, foram cotejados com a teoria com o intuito de apreendê-los dentro de determinado contexto. Adotou-se como eixo de análise a valorização do professor do Ensino Médio. Para tanto foram tratadas as seguintes categorias de conteúdo: a formação do professor do Ensino Médio, a carreira do professor do Ensino Médio e as condições de trabalho docente no Ensino. Os dados analisados e confrontados apontam entraves e desafios relativos à formação do professor do Ensino Médio, sendo que existe a possibilidade de ser professor desta etapa de ensino sem ter licenciatura, ou graduação ou, até mesmo, o Ensino Médio e que, também, existe, um grande número de professores que lecionam sem habilitação na disciplina que atuam. Muitos Estados não cumprem o estabelecido pela Lei n° 11.738, seja pagando um vencimento inferior ao mínimo, seja por não respeitarem a composição da jornada de trabalho e, os professores ainda convivem com a ausência de infraestrutura adequada para a realização da prática docente e com longas jornadas de trabalho, em mais de uma unidade escolar e em mais de um emprego. O ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício não fazem parte da realidade dos professores da escola média brasileira. O estudo aponta que a qualidade social do Ensino Médio e a valorização do professor dependem de legislações e políticas como a implementação das Metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e pela construção de um verdadeiro Sistema Nacional da Educação, com normas e procedimentos comuns que assegurem uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2016 – Dissertação	O trabalho docente no Ensino médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores	CABRAL, Enadir da silva.

Abordagem do trabalho docente Categoria: POLÍTICA EDUCACIONAL/ SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

A pesquisa visa compreender os entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de **trabalho** dos professores do **Ensino Médio** da rede estadual de **ensino no** estado de Santa Catarina. O contexto apresentado, por meio da análise, aponta para grandes desafios e suscita a valorização dos profissionais do **Ensino Médio**. Sugere superar a escassez de professores formados e atuantes na escola média tanto **no** Brasil quanto em Santa Catarina. Mostra também a importância de os professores trabalharem em uma única escola, em dois turnos, com número de turmas e alunos condizentes com a universalização do **Ensino Médio** com qualidade social. O estudo aponta os limites à valorização dos professores do **Ensino Médio** das escolas estaduais catarinenses e as possibilidades contidas na Lei n° 13.005/2014, relacionadas à escola média e à valorização dos professores. E sugere a materialização de suas metas como condição necessária à

universalização do Ensino Médio , compreendido como direito social e subjetivo de todos os jovens.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017 – Dissertação	Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul	GHIZZO, Edna Natoria Felisbino
Abordagem do trabalho docente categoria: FORMAÇÃO/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>Tem como objetivo conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para dar conta desse objetivo, adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Com relação aos procedimentos, foram extraídos dados quantitativos, sobretudo, dos microdados dos Bancos Docentes e Escolas do Censo Escolar de 2016. Dada à extensão dos referidos bancos de dados, utilizou-se o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), por sua capacidade de trabalhar com bases de grande dimensão. Por meio da análise inferiu-se que os referidos estados têm uma grande dívida com os professores do Ensino Médio no que se refere à sua valorização. A formação inicial dos professores catarinenses e gaúchos pesquisados mostrou-se inadequada. No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação no <i>stricto sensu</i>, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites a serem superados. Os dados também mostram entraves relacionados às condições de trabalho. O ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício e infraestrutura adequada não fazem parte da realidade dos professores. Por meio da análise foi possível constatar disparidades estaduais em relação às proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao mesmo tempo que evidenciam que ambos os estados distanciam-se das metas nele propostas. O estudo sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor. Sua conquista depende da materialização das metas contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017 – Dissertação	Relações e condições de trabalho no setor público: professores e professoras no ensino médio	SILVA, Gabriela Marino
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>Analisa as relações e condições de trabalho docente no setor público, tendo em vista as mudanças – em curso, inclusive – no mundo do trabalho e seus nexos com a Educação. A investigação foi desenvolvida a partir da observação de campo em uma única escola estadual na Região Metropolitana de Campinas, tomando a mesma como local de trabalho e de realização de entrevistas com professores e professoras que nela atuam no ensino médio, visando desvelar as representações que estes constroem acerca de seu trabalho. O estudo analisou a construção da carreira e da jornada de trabalho do magistério público paulista, contrastando a legislação e o cotidiano dos docentes. O estudo aponta que o Estado estrutura o trabalho docente a partir de uma concepção celular e individual, o que permite a completa flexibilização das condições de trabalho: a jornada é flexível; o contrato é flexível; o local de trabalho é flexível; o horário de trabalho é flexível; e o salário é flexível. Assim, professores e professoras compreendem e manejam muito bem a atribuição de aulas, do ponto de vista individual, pois há uma naturalização, da subsunção formal, e, desse modo, a jornada de trabalho é compreendida como resultado do esforço individual, não se tratando, portanto, de uma organização coletiva. No entanto, o mesmo não pode ser observado no que tange à carreira, muito mais opaca e polissêmica, as contradições entre a vida de professores e professoras e as determinações estatais se tornam, nesse contexto, muito mais acirradas. Apesar de o trabalho no setor público aparecer associado à estabilidade no emprego e a garantias de condições de trabalho “privilegiadas” em relação ao demais setores, a realidade do trabalho docente no estado de São Paulo se constitui em diversas realidades, construídas a partir das experiências que os professores vivenciam de acordo com contrato de trabalho, classe social, gênero e trajetória no magistério.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017 – Dissertação	As nossas histórias se encontraram: experiências de docentes do ensino médio: um estudo de caso	ARAÚJO, Luiz Antônio de
Abordagem do trabalho docente categoria: SENTIDO/SIGNIFICADO		
<p>O estudo tem como objeto de análise a percepção de professores do Ensino Médio a respeito de sua profissão. Trata-se de um estudo de caso que envolve profissionais de uma escola pública de Belo Horizonte e que, através de uma pesquisa qualitativa, externaram suas experiências e vivências escolares, refletidos à luz de “biografias de vida” para pensar o magistério. A experiência docente acumulada no Ensino Médio permitiu-me o convívio com situações de possibilidades e limites da atividade docente dentro da esfera pública. As condições de trabalho, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, as relações interpessoais com estudantes e colegas, as condições funcionais da carreira, são algumas questões que me chamaram a uma reflexão, aliada a uma realidade do Ensino</p>		

Médio no país. É a partir destes fatores que se localiza o problema de pesquisa, onde se interroga sobre as próprias experiências e vivências docentes no Ensino Médio. A partir dessas interrogações, busca-se refletir, nesta pesquisa, acerca das percepções de professores sobre as condições que permeiam suas práticas ao longo da carreira docente no Ensino Médio, orientado pelas seguintes questões: Como o professor percebe sua atividade laboral e a vivência no Ensino Médio? De que modo percebe o significado da sua profissão ao longo de diversos atravessamentos temporais e sociais? Os contornos da pesquisa sinalizaram possibilidades de refletir a docência com duplo significado, quais sejam, estar diante da docência como consequência histórica e existencial. Ao longo dos anos, o ofício de professor se constituiu como trajetória que moldou nossa cultura e, conseqüentemente, em uma dimensão histórica, a condição docente está enraizada a uma tradição que aponta o papel do professor como herdeiro, interprete e crítico da cultura (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2019 – Dissertação	Trabalho docente e aprendizagem no ensino médio em uma escola pública no interior do RS	BUENO, Lucimara de Castro

Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO

A pesquisa buscou compreender como professores organizam e desenvolvem seu trabalho, diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos em uma escola da Rede Escolar Pública Estadual do RS. Apresentando a seguinte questão problema: “Como quatro professoras do Ensino Médio descrevem as relações entre o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos”? Para isso, desdobraram o problema em quatro questões: (1) Como o professor organiza o tempo, os recursos e os espaços pedagógicos para promover a aprendizagem dos alunos? (2) Que elementos interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente? (3) Que desafios são enfrentados por professores do ensino médio no desenvolvimento de seu trabalho? (4) Quais são as aprendizagens definidas pelos professores para seus alunos? Foram realizadas entrevistas com quatro professoras regentes do ensino médio e foram realizadas observações de suas aulas. Pelas análises, os seguintes resultados foram apontados: o trabalho docente foi impactado pelas condições precárias de trabalho disponibilizadas no contexto escolar pesquisado e se caracteriza por investimentos pessoais que sobrecarregam o professor; o tempo disponibilizado para o planejamento está sendo insuficiente, diante do conjunto significativo de ações e atividades inerentes a essa tarefa. Alguns aspectos ajudam a explicar tal situação: a diversidade de alunos, a diversidade de turmas atendidas por cada professora, a necessidade de atender mais de uma disciplina, a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamentos, dentre outros; os planejamentos das professoras vem sendo realizado, fundamentalmente, nas suas residências, sem limites de tempo precisos, devido, essencialmente, a dois fatores: a indisponibilidade de tempo significativo dentro da escola e dentro da sua carga horária de contrato para realização dessa tarefa e a inexistência de espaços adequados para tanto dentro da escola. Por envolver um conjunto significativo de ações, que demandam um trabalho mental e intelectual, é difícil mensurar precisamente quanto tempo é gasto para planejamento. Esses resultados sinalizam que o trabalho docente na escola de educação básica vem passando por impasses, desde questões estruturais da escola na garantia de condições para que possam planejar, organizar e desenvolver aulas que mobilizem os estudantes para as aprendizagens e sua formação geral, até aspectos relacionados à natureza do trabalho docente (trabalho interativo, imaterial, intelectual) que parecem ser desconsideradas pelo sistema.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017- Dissertação	Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.	TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo

Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO/POLÍTICA EDUCACIONAL

O objetivo geral desta pesquisa foi o de avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação integral. Assim, esta pesquisa realizou uma avaliação de política pública e procurou aferir os impactos (Castro, 1989) que esta política tem tido sobre os professores que atuam no ensino integral em Pernambuco. O levantamento de dados deu-se através de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das EREM's, participantes da pesquisa. A política de educação integral implantada no estado desde 2008 guarda intrínsecas relações com o

gerencialismo, que por sua vez é base de sustentação para outros fenômenos que têm se ligado à educação tais como a meritocracia, a avaliação por desempenho, o estreitamento curricular e a intensificação do trabalho (Freitas, 2012) e tenta importar uma política de Accountability do Programa norte americano para educação do governo Bush denominado de No Child Left Behind (NCLB) que tinha um caráter ideológico ligado, sobretudo às concepções privatizantes neoliberais (Ravitch, 2011) sustentadas pelos “corporate reformers” e que coloca para a educação elementos do mundo empresarial, como a teoria do capital humano e a política de Accountability. A pesquisa aponta que o sentido do trabalho docente no PEI é o da responsabilização para obter resultados positivos mesmo em meio a precarização presente neste programa. Desvelou ainda que aquilo que os documentos oficiais do estado anunciam como sendo condições de trabalho adequadas ao funcionamento do programa não está em consonância com a realidade das EREM’s apresentadas pelos professores de todo o estado nas entrevistas e seminários utilizados na construção deste trabalho. Por fim, comprovamos que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2015 – Dissertação	Um estudo sobre elementos presentes na construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio: continuidades e descontinuidades	SANTOS, Maria da Conceição
Abordagem do trabalho docente categoria: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
A pesquisa analisa com os professores que atuam no ensino médio vêm (re)construindo a sua identidade profissional docente a partir de reconfigurações preconizadas pela Lei nº 9.394/96, em termos de continuidades e descontinuidades. Para desenvolvimento do estudo o conceito de identidade empregado vem da Teoria Sociológica da Identidade defendida por Dubar (1997) que compreende a constituição da identidade como resultado de um processo de socialização complexa que implica em diversos momentos histórico e social de participação e convivência com o outro na apreensão do mundo como realidade de sentido/significação. O estudo revela que entre as maneiras de se viver o trabalho docente, a trajetória socioprofissional e a formação inicial e continuada, os achados permitiram identificar que a dinâmica identitária profissional docente de professores que atuam no EM se configura hoje de forma mista que se estabelece entre continuidades e descontinuidades no enfrentamento de novos paradigmas socioeducacionais.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2018 – Dissertação	Significações imaginárias sobre a condição docente no ensino médio: um estudo na rede estadual do município de alegrete-RS	RODRIGUES, Adrielle Machado.
Abordagem do trabalho docente categoria: SENTIDO/SIGNIFICADOS		
A pesquisa teve como objetivo conhecer e problematizar as significações imaginárias de professores da rede estadual do município de Alegrete acerca da condição docente no Ensino Médio. A metodologia da pesquisa deu-se em dois momentos: a pesquisa bibliográfica sobre a temática; e pesquisa empírica realizada com nove professores da rede estadual do RS do município de Alegrete. Constatou-se que os professores se veem abalados no <i>status</i> da sua profissão em decorrência dos baixos salários e parcelamentos. A investigação apontou, também, que apesar dos professores vivenciarem esse mal-estar docente, eles buscam o melhor de si para desenvolverem o seu trabalho no cotidiano da escola.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2019 – Dissertação	A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho	BRESSAN, Douglas Figueiredo
Abordagem do trabalho docente categoria: FORMAÇÃO/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
O presente estudo objetivou compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do Ensino Médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco. Para dar conta desse objetivo, adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Os dados referentes aos docentes foram extraídos dos microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017 com auxílio do software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e confrontados com a literatura. Adotou-se como eixo de análise a valorização do professor do Ensino Médio. Emergiram		

como categorias de conteúdo: professores do Ensino Médio e sua formação, e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio. A análise apontou que a formação inicial dos professores catarinenses e pernambucanos pesquisados mostrou-se inadequada. No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentaram limites a serem superados. No que tange às condições de trabalho os dados também mostraram que ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício e infraestrutura adequada não fazem parte da realidade dos professores. Destaca-se que um número expressivo de professores trabalha em mais de uma escola e leciona para dez ou mais turmas, o que explicita um contexto distante do proposto nas metas 3, 15, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) nos dois estados. Ao mesmo tempo em que aponta diferenças, evidencia, em Santa Catarina e em Pernambuco, um contexto adverso à formação e às condições de trabalho docente no Ensino Médio. O estudo apontou problemas do Ensino Médio, e que eles não foram colocados no centro das discussões com a sanção da Lei nº 13.415/2017. A pesquisa sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor. Sua conquista depende da materialização das metas contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2019 – Monografia	A “liquidez” do ensino médio pela Lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente	SOARES, Marina Muniz Monteiro de Barros
Abordagem do trabalho docente categoria: POLITICA EDUCACIONAL		
<p>Teve como objetivo compreender como os professores de Ensino Médio na rede estadual de Ituiutaba-MG entendem que a Reforma do Ensino Médio (REM) a partir da aprovação da Lei 13.415/17 e em que medida esta reforma influenciará no seu trabalho. Perceber quais as suas impressões sobre o texto da lei e se consideram que as mudanças advindas impactarão na formação dos estudantes. A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que consiste em um estudo exploratório e descritivo, utilizou o questionário como metodologia para a coleta de tendo como foco 21 professores que atuam no ensino médio nas quatro escolas em Ituiutaba-MG. O lastro teórico utilizado para melhor compreender a temática analisada disserta sobre reforma que teve sua origem na Medida Provisória 746/16 posteriormente convertida em Lei, partiu do princípio de que o autoritarismo do processo legislativo já deixou claro que se tratava de uma norma forjada para atender interesses de setores aliados ao governo sem considerar a escola, os professores e os estudantes: os reais protagonistas do sistema de ensino. A pesquisa aponta que os professores do EM que tem sua prática sensivelmente impactada pela REM, não foram consultados durante a elaboração da lei e pouco conhecem os efeitos protagonizados pela Lei. O futuro do Ensino Médio parece ameaçado, pois com essa nova estruturação curricular, juntamente com todo arcabouço político-ideológico direciona os jovens para uma formação fragmentada e inconsistente.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2013- Artigo Publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Qualis A1	O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente	Costa, Gilvan Luiz Machado
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL		
<p>Problematiza questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente. Recorre, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para discutir a composição da matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio. Destaca as metas relacionadas ao ensino médio regular e ao trabalho docente contidas no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Os dados empíricos expressam os desafios relativos à matrícula, formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho, carreiras e podem contribuir para a discussão sobre a definição de políticas regulares que oportunizem uma formação na escola para que todos os jovens brasileiros sejam dirigentes.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017- Artigo Publicado na revista <i>Educação & Realidade</i> – UFRGS – Qualis A1	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA, SEGUNDO UMA PROFESSORA INICIANTE	Cericato, Itale Luciane

Abordagem do trabalho docente categoria: SENTIDO/SIGNIFICADO		
<p>A temática desse estudo trata de uma professora de história do ensino médio, destaca a baixa atratividade da carreira docente e discute os primeiros anos profissionais de uma professora da rede pública paulista. A proposta, foi embasada nos preceitos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético, buscando permitir ao pesquisador apreender os sentidos e significados constituídos por determinada pessoa frente à realidade com a qual se relaciona, ou seja, compreender suas formas de ser, pensar, sentir e agir face um determinado fenômeno. Para tanto, o movimento de análise parte da palavra apresentada por Vigotski (2001)) como <i>unidade do pensamento verbal e da fala intelectual</i>, em outros termos, uma palavra com significado, que é determinado social e historicamente. Os resultados indicam o trabalho sentido como gerador de desgaste emocional sendo este período vivido com dificuldade e com o desejo de abandonar a profissão. Após breve mapeamento das políticas existentes sobre a área, apontam-se aspectos que merecem atenção do poder público como a criação de políticas sistemáticas de apoio e acolhida ao professor iniciante. Por fim, sugere-se à implantação de <i>comunidades profissionais de aprendizagem</i>, em que esses profissionais possam encontrar, quando necessário, recursos, orientação e aprimoramento profissional.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2016 – artigo Poiésis – Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina – Qualis B2	O ensino médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais	MELO, Savana Diniz Gomes CIRILO, Pauliane Romano PINTO, Samilla Nayara dos Santos
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>Este artigo visa a apresentar uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, suas características no Estado de Minas Gerais a partir de 2003, e o trabalho docente nessa etapa de ensino. Aborda, também, aspectos das condições de emprego e de trabalho na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Em termos metodológicos, o presente artigo fundamenta-se em bibliografia da área, em pesquisa documental com foco em legislações de âmbito nacional e estadual acerca do Ensino Médio, em dados secundários produzidos por pesquisa recente. Conclui-se que o Ensino Médio, no Brasil, adquire uma nova orientação rumo à expansão do ensino superior mercantilizado, e que o trabalho docente, para se adequar a esse objetivo, padece de uma precarização ampliada. Também se propõe a continuidade de estudos.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2020 – Artigo Publicado na Revista – Ensino Em Re-Vista – Qualis B2	Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada.	MESQUITA, Silvana Soares de Araujo.
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO/FORMAÇÃO		
<p>O trabalho investiga o professor de ensino médio, procurando identificar as especificidades dessa categoria profissional quanto à formação e às condições de trabalho. Conclui-se que as condições de trabalho e a formação desses professores precisam ser repensadas, para superar a própria lógica organizacional e temporal do ensino médio e do estatuto profissional previsto, visando o desenvolvimento da profissional desta categoria docente.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2018 – Artigo Publicado na Revista de Ciências Sociais e Humanas – Qualis B2	Reflexões sobre as relações de trabalho docente no ensino médio Estadual Paulista	SILVA, Gabriela Marino.
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>O Objetivo do artigo é refletir sobre as relações de trabalho docente no setor público partindo da jornada de trabalho. O estudo percebeu que do ponto de vista do Estado, o trabalho docente é reduzido a uma concepção individual e celular, sem relação com local de trabalho. Já do ponto de</p>		

vista **docente**, essa concepção os coloca “à deriva”, uma vez que seu salário, conteúdo, horas e local de **trabalho** são flexíveis e professores/professoras constroem estratégias diversas para lidar com as determinações sobre o **trabalho docente**.

ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2016 – Artigo Publicado na Revista Educação e Emancipação – Qualis B1	O ensino médio no Brasil e o Instituto Unibanco: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente	CAETANO, Maria Raquel
Abordagem do trabalho docente categoria: POLITICA EDUCACIONAL		
O artigo analisa as implicações do Programa Jovem de Futuro, para a gestão da educação e das escolas de ensino médio no âmbito da parceria efetivada entre o público, representado pelo MEC, e o privado, pelo Instituto Unibanco, para efetivação do Programa nas redes estaduais de ensino. Parte do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado ocorre como consequência da crise atual do capital e pelas estratégias de superação através das ações do Estado, fomentando reformas na educação no Brasil e no mundo. Dessa forma, analisaremos, neste artigo, como ocorre a privatização do público na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando as implicações para o trabalho docente através da análise do conteúdo da proposta de gestão do programa.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 – Artigo (GOOGLE ACADÊMICO) Publicado na Revista Práxis Educacional – Qualis A2	o trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho	Fernandes, Maria José da Silva Barbosa, Andreza
Abordagem do trabalho docente categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
Considerando que o tempo destinado às atividades docentes é parte importante das condições de trabalho, buscamos neste artigo analisar a jornada dos professores da rede pública estadual paulista. Tendo em vista que os docentes formam um grupo bastante heterogêneo, optamos por discutir a jornada de trabalho daqueles que se dedicam aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por meio de uma revisão de literatura sobre o assunto e do levantamento da legislação relacionada à temática, no Brasil e no estado de São Paulo, destacamos que as jornadas de trabalho dos professores devem contemplar não apenas o tempo necessário para as atividades desenvolvidas em sala de aula, como também as atividades extraclasse. Destacamos ainda que o estado de São Paulo promoveu, a partir de 2012, uma reformulação da jornada de trabalho de seus professores que não contempla adequadamente o tempo necessário para a realização das atividades extraclasse, contrariando o que a legislação nacional estabelece. Além do não cumprimento legal, tal fato acentua o processo de intensificação do trabalho docente contribuindo para a fragilização das atividades coletivas.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2013 – Artigo Publicado na Práxis Educativa – Qualis A2	Configurações, limites e perspectivas do ensino médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores	COSTA, Gilvan Luiz Machado
Abordagem do trabalho docente		
Categoria: PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
O objetivo do artigo é problematizar questões relacionadas à qualidade do Ensino Médio no Brasil e à valorização dos professores, expressa na articulação entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Recorrem-se, sobretudo, às informações estatísticas para discutir aspectos relacionados ao acesso, permanência e condições de aprendizagem e de ensino na referida etapa da Educação Básica. Os dados empíricos expressam precarização da escola média e do trabalho docente, e podem contribuir com a discussão sobre a definição de políticas de Estado que venham ao encontro da universalização do Ensino Médio com qualidade social no Brasil. Tal compreensão está consubstanciada na instituição de um Sistema Nacional de Educação e no adequado financiamento da Educação Básica.		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 – Artigo (GOOGLE ACADÊMICO)	E atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas	BRITTO, Ariana Martins de Britto WALTENBERG,

		Fábio D.
Abordagem do trabalho docente Categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>Neste artigo avalia-se a atratividade da ocupação de professor do Ensino Médio, tal como expressa por diferenciais salariais entre essa categoria de professores e três grupos de comparação. Os dados provêm da PNAD, anos de 2006 e 2009, e as metodologias empregadas são a tradicional decomposição de Oaxaca-Blinder e uma alternativa não paramétrica proposta por Ñopo (2008), que decompõe em quatro termos o diferencial total, destacando o diferencial dentro de um suporte comum de características observáveis. Os resultados indicam que professores do Ensino Médio possuem diferencial de remuneração favorável, porém decrescente, quando comparados a funcionários públicos e empregados do setor privado. Além disso, e de modo mais preocupante, em comparação a profissionais com qualificação semelhante, a situação é desfavorável aos professores, e mostra deterioração de 2006 para 2009. Resultados obtidos utilizando ambas as metodologias, indicam que este último diferencial em grande medida não é atribuível às diferenças nas distribuições de características individuais, mas muito mais à parcela não explicada, o que pode representar baixa valorização social de professores ou diferenciais de produtividade pré-escolha ocupacional ou pós-escolha ocupacional. Qualquer que seja a razão, o déficit de remuneração no mercado de trabalho docente pode ser um dos fatores explicativos do baixo interesse de jovens talentosos pelas licenciaturas com potenciais impactos negativos sobre a qualidade do aprendizado dos futuros alunos.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014 – Artigo (GOOGLE ACADÊMICO) Práxis Educativa – Qualis	Accountability e intensificação do trabalho docente no ensino médio integral de Pernambuco	SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da
Abordagem do trabalho docente categoria: POLITICA EDUCACIONAL/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>O artigo, apresenta resultados parciais da pesquisa, Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. O objetivo foi identificar os processos de accountability no Programa de Educação Integral (PEI), implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, a partir de 2008, e suas influências em relação às condições do trabalho docente. Por meio da análise documental, inferimos que a opção feita pelo governo de Pernambuco ancora-se em uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão que vem norteando todo esse processo de mudanças. Tal perspectiva pressiona o trabalho docente por um intenso processo de responsabilização, ou accountability, cujos efeitos perversos são evidenciados por Freitas (2012).</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2017 – Artigo (Google Acadêmico) Publicado na Revista Pensamento Contemporâneo em Administração - Qualis	Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio	Pauli, Jandir Tomasi, Manuelli Gallon, Shalimar Coelho, Elenise
Abordagem do trabalho docente categoria: SENTIDO/SIGNIFICADO		
<p>O artigo tem como objetivo descrever a relação entre conflitos intragrúpicos, engajamento e satisfação com o trabalho para professores da rede pública Estadual de Ensino Médio na região norte do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa descritiva e quantitativa de corte transversal com a aplicação de 201 questionários a professores de dez escolas públicas. As análises mostraram que os conflitos de ordem afetiva influenciaram diretamente na percepção de Satisfação no Trabalho. Além disto, a satisfação com a natureza do trabalho está diretamente relacionada com o engajamento e esta relação é moderada pela percepção de conflitos intragrúpicos. Os resultados encontrados sugerem que, para os professores, os conflitos são importantes vetores do engajamento, enfatizando a necessidade de promover vivências positivas nas atividades laborais e preservando a natureza do trabalho docente.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2016 – Artigo (Google Acadêmico) Publicado na Revista	Políticas de formação de professores e docência no ensino médio brasileiro	SOUSA, Adriana e Silva; MOURA, Dante

Cadernos de Pesquisa – Qualis A1		Henrique
Abordagem do trabalho docente		
Categoria: POLÍTICA EDUCACIONAL/CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>O texto discute as relações entre as principais políticas de formação de professores e a precarização das condições de trabalho docente no ensino médio brasileiro, considerando o contexto de reestruturação produtiva instaurado mais fortemente no Brasil a partir da década de 1990. As discussões realizadas mostram que apesar dos avanços propostos pela legislação vigente, ainda há de forma contundente a necessidade de investir esforços na concretização de políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho. Além disso, registra-se a permanência de diferentes tipos de organização da formação docente, assim como uma diversidade de instituições que tem contribuído para a precarização do trabalho docente. Contraditoriamente, o professor também pode se constituir em um novo tipo de trabalhador intelectualizado, potencializando a possibilidade de o professor formar-se na perspectiva contrahegemônica, dominando além dos conhecimentos exigidos pelo capital, aqueles que lhe permitam ter uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2019 – Artigo (Google acadêmico). Publicado na Revista Estudos e Pesquisas em Administração – Qualis	Qualidade de vida no trabalho docente: o caso comparativo de cinco Escolas de Rondonópolis – MT	SOARES, Luciene De Jesus E Silva HENIG, Edir Vilmar
Abordagem do trabalho docente Categoria: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
<p>O estudo faz uma análise sobre a importância de discutir como a qualidade de vida no trabalho pode resultar em bem-estar para os docentes de cinco escolas da cidade de Rondonópolis-MT. Neste sentido, o objetivo deste artigo é identificar a percepção da qualidade de vida no trabalho (QVT) de professores do Ensino Médio, em duas instituições públicas e três instituições privadas. O instrumento de pesquisa se baseia no modelo de Walton (1973), a partir do qual foram estruturadas questões que serviram de base para a metodologia aplicada. Como objetivos específicos, buscou-se comparar diferenças entre instituições públicas e privadas, identificar diferenças entre gêneros, analisar diferenças entre idades e avaliar diferenças de tempo de serviço. Os resultados indicaram as particularidades da satisfação de cada grupo comparativo, envolvendo tipo de instituição, sexo, idade e tempo de serviço, confirmando algumas hipóteses sobre diferenças estatisticamente significantes na qualidade de vida no trabalho envolvendo esses parâmetros.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
REDESTRADO México – 2016	Ser professor do ensino médio: desafios e dilemas enfrentados	Mesquita, Silvana.
Abordagem do trabalho docente Categoria: PROFESSOR DO ENSINO MEDIO		
<p>A pesquisa foi realizada em uma escola exclusivamente de ensino médio que atende alunos de setores populares da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Apresenta como os professores se posicionam diante dos objetivos do ensino médio, da sua experiência e satisfação profissional. Os principais interlocutores teóricos que dialogaram com os dados produzidos foram François Dubet e João Formosinho. Identifica-se um “jogo” de concepções entre professores de ensino médio, que influenciam suas ações e escolhas metodológicas. O texto se propõe a compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos, de forma que contribuam para explicar o exercício da docência no ensino médio.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR (ES)
REDESTRADO México – 2016	O trabalho docente sob a perspectiva de professores secundaristas em fase de pré- aposentadoria na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	IÓRIO, Angela Cristina Fortes
Abordagem do trabalho docente Categoria: SENTIDO/SIGNIFICADO		
<p>Teve como objetivo pensar a Aposentadoria Docente e os motivos que mantiveram os professores na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo</p>		

instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada pensada com o intuito de mergulhar em profundidade nas trajetórias dos sujeitos investigados e nos sentidos imprimidos ao exercício da profissão. Sobre a profissão destacam-se a paixão pela disciplina que lecionam e o prazer na relação com o aluno. A competência relacional e a formação são elementos fundamentais dessa trajetória, que para a maioria é bem sucedida. O estudo apontou que, os professores entrevistados ingressaram no magistério nas décadas de 80 e 90, em um período pós-ditadura militar, vivenciaram o processo de redemocratização do país, e, portanto, experienciaram gestões públicas de ensino distintas, com políticas educacionais de maior e menor investimento em educação. Em que pese essas vivências, os professores se mantiveram no magistério até a aposentadoria. Todos optaram pela docência como profissão em algum momento de suas vidas e não se arrependem da carreira escolhida. Os docentes têm uma autoimagem professoral positiva e a maioria deles não percebe esse momento como final de carreira. A aposentadoria encerra uma etapa da vida desses professores e abre novos caminhos e novos espaços, quer seja na vida profissional ou pessoal.

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2021.

Para uma melhor compreensão da abordagem teórica-metodológica dos trabalhos mapeados e no intuito de conversar com o nosso objeto de pesquisa, vamos apresentar um diálogo com as categorias que foram relacionadas a partir dos eixos temáticos de análise, e no processo de investigação das pesquisas encontradas, com a intenção de ajudar a desvelar os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Importa ressaltar que tais categorias, embora tratadas separadamente aqui no texto, estão imbricadas e constituem elementos determinantes para a compreensão da trajetória do trabalho docente no ensino médio, em um movimento dialético e contraditório, marcado pelos processos sócio-históricos e econômicos da constituição do ensino médio no Brasil.

2.1. TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Sobre o eixo temático de análise, trabalho docente, e a partir das abordagens teórico-metodológicas das pesquisas mapeadas, apreendemos a categoria **condições de trabalho**. Essa categoria foi abordada na maioria dos estudos, sendo inferida de forma direta ou indireta como um elemento de análise do fenômeno a ser estudado, problematizando questões relacionadas ao contexto do ensino médio no Brasil e à valorização dos professores expressa na articulação entre políticas educacionais, formação, condições objetivas e subjetivas de trabalho. As condições em que os professores realizam o seu trabalho podem inferir na construção dos sentidos/significados que os professores atribuem à docência. Alguns elementos são apontados nas pesquisas encontradas como: a jornada de trabalho intensa (horas e horas de trabalho, inclusive as horas de trabalho realizado em casa) e carreira docente (baixos salários, baixa atratividade e a progressão profissional). Partimos da premissa de que

esses elementos são relevantes para compreendermos o trabalho docente, pois, precisamos conhecer sobre e em que condições ele se materializa no processo de realização da atividade docente.

Do total dos 35 trabalhos mapeados, foram encontrados 19 estudos que abordam eixo temático trabalho docente com centralidade na categoria **condições de trabalho** sendo, uma tese, oito dissertações e 10 artigos (ver quadro 2). Em sua tese, Sousa (2018), apresenta a centralidade nas condições de trabalho de professores do ensino médio da rede estadual do Piauí, em Teresina, levando em conta: a infraestrutura da escola, a jornada de trabalho, a carreira e o salário. Analisa as condições de trabalho de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Teresina – PI, considerando o contexto socioeconômico, político e educacional do Brasil, do Nordeste e do Piauí, entre 2003 e 2015, e tendo como cenário o processo de reestruturação produtiva. Nesse estudo a categoria **trabalho** é analisada à luz do materialismo histórico-dialético. Assim, a pesquisa buscou estabelecer uma coerência entre método e técnicas de investigação, em que a pesquisa de campo teve como principal técnica, a entrevista. Além disso, a pesquisa documental perpassou toda a construção desta tese, o que possibilitou a análise de diferentes documentos que fossem capazes de revelar a dinâmica de determinações das questões relativas ao trabalho docente no estado do Piauí.

No caso particular da rede estadual do Piauí, em Teresina, Sousa (2018) aponta condições de trabalho precarizadas no que se refere a estrutura física e material para a realização da docência, como: permanência de prédios antigos com reformas e ampliações insuficientes; falta de um espaço adequado de estudo, planejamento e avaliação para os professores; dificuldade de conservar e manter os materiais de apoio ao ensino, na pseudoexistência de espaços para atividades didático-pedagógicas e na existência de situações insalubres, como excesso de calor e barulho; jornada de trabalho segue a realidade nacional de acúmulo de atividades e desvalorização do tempo extraclasse, tendo como consequência a autointensificação da docência; há uma precarização da carreira através de perdas de direitos, como o adicional por tempo de serviço, a redução de carga horária, a vinculação de percentuais para gratificações, além de a restrita valorização do tempo de serviço e de formação. Evidencia que existem ganhos nos salários, mas estes não obscurecem o fato de que se deixou de ganhar muito com as novas regulamentações que modificam o estatuto salarial, e assim negam a incorporação de valores remuneratórios conquistados anteriormente. A tese defendida é a de que as transformações socioeconômicas, políticas e educacionais ocorridas entre 2003 e 2015 têm repercutido de forma significativa nas condições de trabalho dos professores da educação básica em todo o Brasil, registrando avanços e retrocessos.

O estudo de Sousa (2018) traz algumas análises que vão contribuir para a realização da construção da nossa tese, pois abrange elementos que são fundantes na compreensão da categoria “**condições de trabalho**”. É importante ressaltar que partimos da concepção de que as condições de trabalho precisam ir além do conjunto de recursos materiais e físicos que possibilitem a realização do trabalho docente, mas sim envolvam as relações de trabalho, as formas de contratação, a jornada de trabalho, a remuneração, a carreira, etc. Reafirmamos a seguinte concepção:

as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Sendo assim, as condições de trabalho envolvem processos objetivos e subjetivos, e como afirma Oliveira e Vieira (2012), esse conceito está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Situar em que condições os professores realizam seu trabalho pode nos ajudar a desvelar os significados/sentidos que os professores do ensino médio no DF atribuem ao seu trabalho, bem como fortalecer a luta por melhores condições de trabalho.

Ainda, dialogando com a categoria **condições de trabalho**, cinco dissertações encontradas analisam as condições de trabalho e a valorização do professor do ensino médio, e todos os estudos apresentam aspectos do trabalho docente em Santa Catarina: Farias (2013) analisou o estado de Santa Catarina; Medeiros (2014) investigou os estados de Santa Catarina e Minas Gerais; Oliveira (2015) pesquisou os estados de Santa Catarina e Paraná; Ghizzo (2017) os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e Bressan (2019) os estados de Santa Catarina e Pernambuco. Gostaríamos de destacar que todas essas pesquisas foram orientadas pelo Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, que é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade do Sul de Santa Catarina-Unisul, que tem como um dos temas de pesquisa o trabalho docente e a valorização dos profissionais da educação.

As dissertações acima citadas apresentam como etapa de investigação, o ensino médio, e tem como eixo da análise a valorização do professor dessa etapa. Para tanto, foram tratadas

as seguintes categorias: a formação do professor do ensino médio, a carreira e as condições de trabalho do professor do ensino médio.

Os estudos buscam compreender os entraves, desafios e possibilidades para a valorização do professor no ensino médio, e em linhas gerais, as análises expressam fragilidades no contexto educacional dessa etapa de ensino e do trabalho docente nos estados pesquisados. E, ao mesmo tempo, apontam os desafios relativos à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, e que as pesquisas sobre o fenômeno a ser estudado podem contribuir na definição de políticas públicas regulares que venham ao encontro da valorização do professor do ensino médio.

No estudo de Farias (2013), a autora analisa as questões relacionadas à matrícula (acesso e permanência) e as condições de trabalho dos professores de ensino médio em Santa Catarina, com centralidade no vencimento básico e remuneração. Nesse contexto, a autora destaca o desafio à educação catarinense, pois há um número muito elevado de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola. Assim, não basta garantir o acesso, mas garantir também a permanência e a conclusão de todas as etapas da educação, e de preferência na idade adequada a cada uma. Sobre as condições de trabalho dos professores em Santa Catarina, Farias (2013) evidencia um cenário de precarização, intensificação e desvalorização do trabalho docente. E sobre os baixos salários, infere-se a baixa atratividade na carreira docente.

Em relação aos artigos encontrados que abordam a categoria, condições de trabalho, são recortes de pesquisas maiores (teses e dissertações) que já estão incluídas na revisão bibliográfica. Os 10 artigos, que apontam as condições de trabalho como uma categoria (ver quadro 2), trazem análises e reflexões de como as relações do trabalho docente têm se constituído no cenário do ensino médio brasileiro. Apontando a categoria condições de trabalho docente como uma determinante desse processo, destacam alguns elementos de análise como jornada de trabalho, carreira, remuneração, formação e políticas educacionais, as quais expressam um processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

No levantamento de dados encontramos uma dissertação, o estudo de Santos (2015), com centralidade na categoria **identidade profissional** dos professores que atuam no ensino médio. A pesquisa está ancorada nos estudos da teoria sociológica da identidade de Dubar (1997), que se refere à identidade profissional como produto transitório da dupla negociação identitária, a qual envolve a trajetória biográfica e relacional/estrutural circunscrita numa teia de significados presentes nas dimensões do mundo vivido do trabalho, do percurso socioprofissional e da relação com a formação.

Convém apontar que Santos (2015), ao investigar a identidade profissional traz elementos de continuidades e descontinuidades, num processo de reconhecimento e não reconhecimento na dinâmica identitária profissional docente. Em termos de continuidades foi possível identificar: satisfação com o trabalho docente, associada ao prazer de lecionar; sentimento de pertencimento a uma categoria; autovalorização da imagem de si enquanto profissional da docência; dualidade da função do ensino médio (mercado de trabalho/universidade). No que diz respeito aos elementos de descontinuidades inseridos nesse movimento identitário profissional docente dos professores que atuam no EM, a autora identifica: ampliação da participação feminina no quadro docente do ensino médio; concentração de professores lecionando exclusivamente no ensino médio; identificação com a faixa etária (jovens) do EM e aproximação com os estudantes; possibilidade de trabalho interativo entre professor e estudante, ambos com voz; reconhecimento da ação docente no interior da sala de aula; abertura a novos saberes; caráter interventivo da autoformação.

Evidenciamos elementos significativos na pesquisa de Santos (2015) que vêm contribuindo na (re) construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio e que são pertinentes para a elaboração dos sentidos do trabalho docente. Principalmente, num cenário de políticas educacionais que tem como foco promover a reforma estrutural e curricular nessa etapa da educação básica, por exemplo, a proposta do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Concebemos a identidade enquanto processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Portanto, partimos da compreensão de identidade profissional, em Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, de suas condições concretas de trabalho, do imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Quando partimos da análise da categoria, **identidade profissional**, não podemos deixar de apontar que existem vários eixos de análise sobre essa temática, entre eles destacamos: formação inicial e continuada, condições de trabalho, políticas públicas educacionais, prática docente, saberes e experiências na docência. Logo, a construção dessa identidade é multifacetada, e se faz nas relações sociais e de trabalho em contextos socioeconômicos e políticos diversos. Como afirma Rios (2014),

[...] a identidade não é algo estático, pronto. Ela é algo em permanente construção, que se dá em situação, num contexto social, a partir da interação dos indivíduos e dos grupos. Mas há algo que permanece sob as mudanças. É a isso que chamamos essência e é disso que falamos quando perguntamos pelo ser (RIOS, 2014, p. 3).

O processo de construção identitária do professor é marcado por múltiplas determinações. Assim, nenhum processo identitário é determinante ou definidor na constituição da identidade, mas que existem vários significados e sentidos que precisamos desvelar para a construção do Eu pessoal e do profissional. Isso porque existem significados e sentidos embutidos nas falas dos sujeitos e na identidade que são deles e dos outros e a identidade do outro reflete na minha e vice versa.

A partir do supracitado, partimos da concepção de que a identidade não é algo pronto, acabado, mas está em um contínuo e constante processo. Com base nesses pressupostos, no qual a identidade profissional tem sua gênese no processo de reformulação e mudança por meio das influências sociais e históricas, é que vamos estudar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio no DF.

Em síntese, evidenciamos categorias centrais nas pesquisas que estão imbricadas no processo de significação e sentido do trabalho docente que são compreendidas a partir das condições de trabalho e da concepção de ser professor, entendida pela concepção de identidade profissional, que se materializam dentro e fora da escola num movimento dialético de objetivação e subjetivação, situados num contexto social, econômico, político e histórico. Evidenciamos assim, o trabalho docente como uma categoria ontológica do ser professor.

2.2. TRABALHO DOCENTE: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Os **Significados/Sentidos** são apresentados aqui como um par dialético, uma categoria, portanto, não são analisados separadamente, pois entendemos que é a partir dos significados que os sujeitos vão construindo os sentidos. Os significados aparecem ao homem como um caráter particular, individual. Porém, esse aspecto individual é que constitui a categoria sentido. E nesse sentido, reafirmamos que os significados são construções sociais. Esse movimento de internalização e externalização, em que os indivíduos se apropriam dos significados sociais é o que produz os sentidos.

Para Vigotski (2010), o sentido é mais amplo do que o significado, pois representa a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Assim, o autor apresenta como os conceitos de significado e sentido, apesar de distintos, estão imbricados:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2010, p.465).

Sob esse olhar, vamos estabelecer um diálogo com os trabalhos encontrados na revisão bibliográfica. A categoria **Significados/Sentidos** apareceram em seis pesquisas, sendo uma Tese, duas Dissertações e três Artigos (ver quadro 2). Os dados analisados nas pesquisas indicam vários sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre o seu trabalho. Podemos observar os seguintes sentidos: otimismo/pessimismo, amor/decepção, abandono/indiferença, valorização/desvalorização, responsabilização/culpabilização, alienação e desgaste emocional. A maioria dos sentidos apontados são apreendidos nos estudos a partir da análise do contexto das condições de trabalho apresentadas pelos professores, bem como da jornada de trabalho intensa e da carreira docente. Logo, as condições de trabalho, em que os professores estão submetidos podem implicar no desenvolvimento de sua profissão e na carreira docente.

Guedes (2014), em sua tese, analisou os sentidos do trabalho docente atribuídos pelas percepções de 15 professores do ensino médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi ouvir os professores para que pudessem dizer suas percepções sobre o seu trabalho com base na sua atividade, no seu *status* e na sua experiência. Para fundamento teórico, utilizou o estudo de Tardif e Lessard (2007).

Diante desse contexto, Guedes (2014) aponta a relação dos professores com os alunos de forma positiva, em que o bom relacionamento entre professores e alunos é um dos principais pilares de sustentação de imagem positiva do trabalho docente. A pesquisa aponta ainda um sentido de gosto e orgulho pela profissão, mas ao mesmo tempo, um sentido de vergonha em ser professor pela desvalorização social da docência.

Esse reconhecimento se materializa de forma contraditória, pois se reconhecem na relação pedagógica com os alunos e com área de conhecimento que ensinam. Entretanto, esses elementos não são suficientes para os professores se reconhecerem socialmente, existindo uma grande expectativa deles e sobre eles, a respeito do seu desempenho na escola e em todo processo educacional.

A dissertação de Rodrigues (2018) que teve como objetivo conhecer e problematizar as significações imaginárias de professores da rede estadual do município de Alegrete, no Rio

Grande do Sul, acerca da condição docente no ensino médio, reforça o sentido de reconhecimento dos professores na relação com o aluno. E ainda destaca que essa relação é permeada por questões sociais, que os professores, por meio de ações na sala de aula e na escola, buscam auxiliar os alunos menos favorecidos e oportunizar projetos de integração social e cultural.

Rodrigues (2018) destaca ainda que existe uma relação de amizade e respeito entre professores e alunos, porém há uma grande preocupação de ambos no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito a darem conta das exigências e conseguirem alcançar um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. É notório a grande expectativa e pressão que existe em torno dessa avaliação por parte das instituições educacionais, mídia, família, estudantes, enfim, toda comunidade escolar em relação a essa avaliação, por representar um dos principais caminhos de acesso ao ensino superior.

Essa expectativa, a respeito do seu trabalho, é apontada como sentido de responsabilização/culpabilização diante da realização do mesmo. Os professores buscam o melhor de si, e quando os resultados alcançados são desfavoráveis geram um mal-estar docente. Essa responsabilização pelo fracasso escolar muitas vezes está associada aos resultados, leitura e interpretação dos dados apresentados pelas avaliações externas e de grande escala. Essas avaliações acabam direcionando as políticas de formação continuada e educacionais, em âmbito Distrital e Nacional, e por sua vez vão reverberar sobre o trabalho docente, imprimindo significados e sentidos.

A partir das narrativas dos professores, Rodrigues (2018) evidencia que os professores demonstraram uma paradoxal solidão povoada em sujeitos que habitam seus imaginários. Essa contradição é percebida quando os professores narram seus desafios em sala de aula e se colocam na condição de sujeitos heroicos por desenvolverem atividades diversificadas com os alunos. E em outros momentos, o heroísmo é narrado, pois apesar das adversidades, das condições de trabalho precárias e do *status* como professor está abalado, ele ainda continua a dedicar-se a profissão.

Na dissertação, Araújo (2017) analisa a percepção de professores do ensino médio a respeito de sua profissão. Trata-se de um estudo de caso que envolve profissionais de uma escola pública de Belo Horizonte e que, por meio de uma pesquisa qualitativa, externaram suas experiências e vivências escolares, refletidos à luz de “biografias de vida” para pensar o magistério. O autor sinaliza as possibilidades de refletir a docência com duplo significado, quais sejam, estar diante da docência como consequência histórica e existencial. Ao longo dos anos, o ofício de professor se constituiu como trajetória que moldou nossa cultura e,

consequentemente, em uma dimensão histórica, a condição docente está enraizada a uma tradição que aponta o papel do professor como herdeiro, intérprete e crítico da cultura.

Nessa direção, Araújo (2017) reforça ainda que as condições de trabalho como: infraestrutura, formação ineficiente ou inexistente, baixos salários, pouca atratividade da carreira, sobrecarga de trabalho, faz com que o professor de ensino médio se sinta desprestigiado e cansado. Entendemos que esses elementos vão desvelando a perda do sentido do trabalho para esses profissionais, uma vez que o autor aponta que o professor vai realizando seu trabalho de forma repetitiva e mecânica. Assim, hegemonicamente a carga horária do professor é voltada para a sala de aula. “Dar aula”, entendido quase unicamente como estar diante de uma classe, escrever no quadro, usar o livro didático, corrigir exercícios, cuidar da disciplina, se torna a principal atribuição do professor na engrenagem funcional da escola.

Partimos da compreensão que tal concepção se alicerça no modelo das relações de trabalho na lógica capitalista, em que o trabalho docente também está submerso. Então, esses processos fazem com que o professor não se reconheça no seu trabalho, atribuindo-se assim um sentido de alienação/estranhamento. Esse trabalho alienado é fruto do capitalismo e de sua organização social e econômica, que para atender a lógica do mercado, o trabalho precisa ser (re) significado constantemente. Concordamos com Kuenzer (1999, p. 170-171), pois o professor não é um tarefeiro, mas um profissional que pensa e age, que é capaz de refletir e dirigir seu processo de trabalho, apesar de ser um profissional que está sofrendo as duras consequências de um sistema que os tem levado a um processo de desvalorização, precarização, estranhamento e não reconhecimento em sua profissão.

Ainda, foram encontrados dois artigos com centralidade na categoria significados/sentidos, nos quais vamos apresentar alguns elementos para dialogarmos com o nosso objeto de investigação. O estudo de Cericato (2017) buscou compreender os sentidos e significados atribuídos por uma professora iniciante de história ao seu trabalho e a sua profissão. A autora realiza sua pesquisa embasada nos preceitos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético. Sob essa lupa, o movimento de análise dos dados aponta como resultados o trabalho sentido como gerador de desgaste emocional, em que essa etapa da carreira é vivida com dificuldade, e o desejo de abandonar a profissão é expressivo. Esse sentido de abandono se dá diante da falta de acolhimento e apoio aos professores egressos na carreira.

Nesse contexto, vamos dialogar com o trabalho de Iório (2016), que analisa o trabalho docente sob a perspectiva de professores secundaristas em fase de pré-aposentadoria na rede

estadual de ensino do Rio de Janeiro. Observou-se nas expressões dos docentes entrevistados na pesquisa, que o início na carreira foi vivido com muita dificuldade, mas em algum momento optaram pela docência como profissão e se mantiveram até a aposentadoria. Portanto, apresentam o sentido de abandono no início da docência, mas com o passar do tempo e com as experiências vividas ao longo da carreira chegam na aposentadoria atribuindo um sentido de autoimagem positiva, de que não se arrependem e ainda não percebem a aposentadoria como uma etapa final. Reconhecem que a aposentadoria pode abrir novos caminhos e possibilidades em suas vidas pessoais e profissionais.

No artigo Pauli, Tomasi, Gallon e Coelho (2017), descrevem a relação entre os conflitos intragrupais, satisfação, e engajamento no trabalho de professores do ensino médio da rede pública. É uma pesquisa de caráter quantitativo descritiva, denominada estatística inferencial. Apesar de não trazer a categoria **significados/sentidos** de forma explícita, o estudo aponta elementos que nos levam a desvelar alguns sentidos atribuídos aos professores ao trabalho docente. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma survey (MALHOTRA, 2012) com o intuito de analisar as seguintes categorias: satisfação no trabalho, conflitos e engajamentos no trabalho. A interpretação que fizemos a partir da análise dos resultados nos levaram ao sentido de satisfação/ insatisfação do professor em relação ao seu trabalho.

Os autores Pauli, Tomasi, Gallon e Coelho (2017), afirmam que a maioria dos professores se sentem satisfeitos com a profissão e que apesar de estarem insatisfeitos com os salários, revelam que a satisfação vai além do aspecto financeiro, mas também envolve a satisfação com os colegas, chefia, natureza do trabalho e promoções. Portanto, estão satisfeitos com a escolha profissional em função de fatores pessoais, enquanto que a insatisfação está relacionada, muitas vezes, com o papel da instituição no desenvolvimento de suas atividades, bem como a insatisfação com a estrutura do sistema educacional e o desprestígio da profissão.

Esse movimento contraditório e dialético é o que nos move a desvelar os significados e sentidos que os professores do ensino médio das escolas públicas do DF atribuem ao seu trabalho, pois coadunamos com Rodrigues (2018) quando afirma que precisamos dar voz aos professores, pois “Falar é também resistir” (RODRIGUES, p. 84). Precisamos estar atentos a essas vozes, uma vez que elas anunciam e denunciam a realidade do trabalho docente e, quanto mais conhecermos essa realidade, mais poderemos buscar no coletivo estratégias para transformá-la.

É nessa concepção da psicologia histórico-social que fundamentamos esse estudo, pois compreendemos que os sentidos são construções subjetivas que envolvem emoções, afetos,

sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado que é social. A unidade de análise aqui elegida – a palavra – não nos interessa em sua expressão vazia, mas sim, quando carregada de materialidade histórica, ou seja, quando expressa as mediações de carácter afetivo e cognitivo que compõem a pessoa. Esse é o nosso desafio.

2.3. SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Nesse movimento de analisar e desvelar as categorias apreendidas nas pesquisas encontradas, identificamos a categoria **Ser professor do ensino médio**. Partimos da compreensão de que essa categoria está carregada de múltiplas determinações que se constitui num processo dialético de objetivação e subjetivação no trabalho docente. Concordamos com a afirmação de Santos (2020),

ser professor é um processo contínuo constituído em um processo contínuo de significação e ressignificação em relação à dialética com a sua atividade docente, na qual são internalizados socialmente os significados e atribuídos sentidos de ser e de estar na profissão docente. Em atividade, constituída por múltiplas determinantes em um contexto histórico, político, econômico, social e cultural, os professores vão constituindo significados e sentidos sobre ser professor. Dessa forma, ser professor é sentir, viver e significar essas vivências em objetivações em sua individualidade social pertencente a uma práxis específica na realidade social (SANTOS, 2020, p. 33).

A partir desse entendimento, as 35 produções acadêmicas que selecionamos na revisão bibliográfica, a partir dos três grandes eixos temáticos de análise (**trabalho docente, ensino médio e significados/sentidos**), vão reverberar nessa categoria, por se tratar de processo contínuo e inacabado que se materializa socialmente, e tem como pano de fundo uma realidade histórica, social, política, econômica e cultural. Entretanto, vamos dialogar com alguns trabalhos que apontaram essa categoria de forma mais explícita, trazendo elementos que são importantes na construção da nossa tese.

Os estudos que evidenciaram essa categoria apresentam alguns elementos importantes que podem nos ajudar a revelar o **ser do professor do ensino médio**, como: as especificidades da docência nessa etapa da educação básica; o perfil do professor do ensino médio; como a ação docente se constitui e é definida por uma diversidade de concepções teórico-metodológicas; as condições de trabalho, as políticas de formação inicial e continuada que vão direcionar o trabalho e a ação docente; e ainda, a necessidade de valorização do professor do ensino médio.

No levantamento das produções acadêmicas, encontramos as dissertações de Farias

(2013), Medeiros (2014) e Cabral (2016). Em linhas gerais, os trabalhos apontam a intensificação e a precarização das condições de trabalho, bem como a desvalorização do professor no contexto do ensino médio que tem determinado a constituição do ser professor. Também são analisadas nos trabalhos, como as condições de trabalho docente dizem respeito ao conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, da formação e das políticas educacionais, em articulação com a valorização do trabalho docente.

Os autores reforçam que a precarização do trabalho docente materializada na ausência de valorização da profissão, com destaque a inadequada remuneração, determina uma melhor ou pior condição/qualidade de vida. No contexto de um país capitalista, esses elementos vão produzindo um perfil de professor do ensino médio, bem como determinando o que é ser professor nessa etapa da educação básica.

A pesquisa de Medeiros (2014), evidencia como resultado da baixa remuneração, a desvalorização da carreira docente, em que os professores são “convidados” ou “obrigados” a trabalhar até 60 (sessenta) horas semanais para melhorar um pouco seus rendimentos; e que para além da jornada extensa de trabalho na escola ainda levam trabalho para casa, como por exemplo, correção de provas, planejamento de aulas, preenchimento de diários de classe. Ademais, o autor identifica que muitos docentes ampliam sua carga horária em espaços fora do contexto escolar, como em empresas, comércios, entre outros.

Esse cenário, de uma jornada de trabalho extensa, acarreta a intensificação do trabalho docente, e todos o somatório desses elementos vão configurando o perfil e o ser professor do ensino médio. Diante de tantas atividades e tarefas a serem realizadas, questionamos em que momento o professor poderá estudar? Quando e como participará de uma formação continuada? Em que momento poderá trocar vivências e experiências com seus pares, problematizar e pensar sobre as questões que envolvem o contexto conflituoso da escola e da sala de aula? Qual é a função docente?

Convém dizer, que o professor precisa ser visto como sujeito de sua própria história, que traz consigo marcas pessoais e profissionais, em um processo dialético de subjetivação e objetivação que o constitui como professor. Assim, um elemento que precisa ser destacado e questionado no contexto apresentado, qual é a função docente? Vamos responder esse questionamento, dialogando com Kuenzer (1999),

[...] a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas [...]. A preocupação reside em definir a

especificidade da ação docente como ação formativa intencional e sistematizada (KUENZER, 1999, p. 170-171).

Nesse contexto, a autora afirma que não basta os professores dominarem os conteúdos específicos de uma disciplina, mas devem ser capazes de transpô-los para situações educativas, para conhecerem assim os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Partimos da compreensão de que a função do professor é ensinar e que esse processo se constitui por meio de um saber específico. Entretanto, esse processo se materializa na especialidade de fazer aprender alguma coisa, a alguém (Roldão, 2005). Nessa perspectiva, o professor é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.

Ainda, o artigo de Mesquita (2016) publicado na Redeestrado, se propõe a compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, a profissão e os alunos, de forma que contribuam para explicar o exercício da docência no ensino médio. A autora constata que a entrada dos professores para exercer a função como docente do ensino médio é marcada pela oportunidade e não por uma decisão e procura consciente.

Diante disso, apresenta alguns fatores que favoreceram essa escolha, como por exemplo: a maioria dos docentes afirma que leciona neste segmento de ensino porque, depois de escolher a escola, constatou que só tinha ensino médio; a escolha pela escola se deu pela facilidade de acesso em relação ao local de moradia do docente; o horário das aulas o atendia no momento da escolha, permitindo conciliar com as demais escolas; já um pequeno grupo justifica ainda sua entrada neste segmento por sua disciplina que leciona ser exclusiva desta fase de ensino na rede, como Filosofia, Sociologia, Química e Física.

Um outro elemento que destacamos, no estudo de Mesquita (2016), é a valorização das experiências profissionais dos professores e a trajetória formativa/acadêmica, que é apontada como justificativa para uma série de ações dos docentes. A pesquisa reconhece dois grupos de professores especialistas atuantes na escola, delimitados por suas experiências formativas, são eles: os professores que entraram no ensino médio após migrarem das séries iniciais; e os professores que tiveram no ensino médio sua primeira experiência no magistério. A diferença entre eles está na trajetória formativa no curso normal.

A pesquisa revela que os docentes que tiveram a experiência na formação do curso normal dão uma maior ênfase pedagógica em suas ações, caracterizada pela busca constante de novas estratégias didáticas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem.

São professores que, na maioria das vezes, aderiram ao magistério como primeira opção de escolha profissional. A influência da formação específica em uma área disciplinar, posterior, se construiu sobre a experiência como professor das séries iniciais e do curso normal.

Por outro lado, os professores especialistas que ingressam na profissão somente após o curso universitário trazem majoritariamente a influência do conhecimento da área disciplinar. Portanto, sua ação é marcada pelo saber específico de suas respectivas disciplinas de formação. Nesse sentido, na maioria das vezes, priorizam a ênfase no conhecimento científico específico da área que se sobrepõe ao conhecimento pedagógico, este já colocado em um plano secundário durante o processo de formação inicial dos novos licenciados. Esses docentes concebem a aula como espaço estritamente de transmissão de conhecimento de forma diretiva e, muitas vezes, utilizam modelos pedagógicos rígidos baseados em suas próprias experiências escolares.

Os elementos que destacamos até o momento podem nos ajudar a ampliar as significações que movimentam a constituição do ser professor do ensino médio no DF, pois o “ser professor” se constitui em um processo imbricado em todas as determinações sócio-históricas e econômicas em que o trabalho docente se materializa. Assim, compreendemos que

essa materialidade não é engendrada em uma essência naturalizada, mas sim produzida em uma atividade específica com finalidades e intencionalidades sociais e históricas que determinam as formas e conteúdos de sua práxis e do próprio ser que a desenvolve. Partimos do entendimento da materialidade do professor enquanto ser produzido pelo seu próprio trabalho, este como categoria ontológica que movimentam a práxis humana e o constitui enquanto ser social. (SANTOS, 2020, p.56)

Nesse sentido, ratificamos a necessidade de ampliar o debate sobre os sentidos e significados do trabalho docente atribuídos pelos professores que atuam no ensino médio, pois é um movimento contraditório e dialético, marcado por interferências no processo sócio-histórico e econômico da constituição do ensino médio no Brasil e da agenda de reconfiguração do trabalho e das reformas desta etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

2.4. FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse processo de análise dos trabalhos selecionados na revisão bibliográfica, apreendemos a categoria **formação docente**. Sob esse olhar, identificamos quatro dissertações e um artigo (ver quadro 2). Essas pesquisas estabelecem uma relação do trabalho

docente com a formação inicial e continuada, com as condições de trabalho e ainda com as políticas educacionais. Assim, apontam algumas concepções de formação docente e a necessidade de construção de políticas menos fragmentadas, mais abrangentes, com o nível de qualidade mais elaborado e contínuas no campo da formação.

O estudo de Feitosa (2014) indica que a maioria dos professores participantes da pesquisa dedicam grande parte do seu tempo à atividade docente, tendo a seu encargo uma jornada semanal que varia entre 40 à 60 horas semanais. Diante disso, a maioria dos docentes afirmaram que levam trabalho para casa, tais como atividades de planejamento e correção de trabalhos discentes inerentes à prática educativa e que extrapolam as aulas.

Os trabalhos encontrados evidenciam o processo de intensificação e precarização do trabalho docente no ensino médio. Nesse contexto, outra categoria que se revela é a **formação docente**, que tem como um de seus pilares a relação teoria e prática. Sobre esse pilar, Feitosa (2014) percebe na fala das professoras que participaram de sua pesquisa a visão de uma formação contínua direcionada, principalmente, para o desenvolvimento da prática pedagógica, e que se constitui numa percepção muito recorrente e presente nas políticas de formação da atualidade. Acreditamos que essa perspectiva acaba priorizando, na materialidade, uma relação desarticulada da prática e da teoria, o que fragiliza o trabalho docente.

A autora vai dialogar com a concepção de formação em autores como Tardif, e afirma que existe uma ausência de um contexto de formação contínua voltada para a reflexão da prática docente ou discussão coletiva para uma formação plural e crítica do trabalho do professor. E ainda que esse processo contínuo se realiza ao longo da carreira docente, ressalta que não pode se restringir a retomada dos conteúdos e modalidades da formação inicial.

Já Oliveira (2015), em sua dissertação, faz uma análise da formação como um dos aspectos da valorização dos professores. Para isso, analisa informações a respeito da formação inicial e continuada dos professores do ensino médio dos Estados de Santa Catarina e Paraná, a fim de identificar qual o cenário formativo do docente nestes dois Estados se apresenta. O estudo evidencia a ausência de valorização dos professores nos Estados de Santa Catarina e Paraná, e suscita desafios quanto a formação do professor da escola de ensino médio. E um desses desafios é cumprir as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, que apresentam, na literalidade textual, estratégias a serem implementadas na busca da valorização do professor no Brasil.

A autora afirma que ambos os Estados se distanciam da Meta 15 da Lei nº 13.005/14, que institui o PNE para o próximo decênio sobre a formação do professor da educação básica.

Apresenta em seu estudo a possibilidade de ser professor da escola média sem possuir licenciatura, graduação ou até mesmo ensino médio e, um expressivo número de professores sem habilitação no componente curricular que lecionam. Conclui que um dos caminhos para valorizar a profissão docente inclui atingir a Meta 15 e que superar os limites quantitativos da formação dos professores do ensino médio é o primeiro passo para alcançar resultados educacionais efetivos na busca de uma educação de qualidade social.

Diante do que foi exposto, reiteramos que os estudos apontam para a necessidade de o professor conhecer quais são os princípios ou concepções teórico-políticas que vão direcionar sua formação para se posicionarem de maneira coletiva, crítica e intencional, na construção de sua profissão e no fortalecimento do trabalho docente, aliada a valorização e condições de trabalho.

2.5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Considerando as análises que realizamos para a construção desse estado do conhecimento, apreendemos a categoria **políticas educacionais** em 11 trabalhos (ver quadro 2). Em síntese, esses trabalhos dialogam com a gênese das políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino médio, a partir de uma perspectiva neoliberal e como essas políticas impactam no trabalho docente. Os estudos apresentam e analisam como algumas mudanças ocorridas nas últimas décadas ou reorganizações do aparelho estatal no cenário mundial e brasileiro, para atender a lógica do capital, vão inferir direta ou indiretamente nas formulações das políticas públicas.

Nesse contexto, observamos que as políticas educacionais se apresentam de forma fragmentada e acabam sendo motivadas pelos resultados das avaliações externas realizadas no sistema educacional e, muitas vezes, os programas propostos acabam delegando ao professor a incumbência de mudar a realidade dos “fracassos” na educação.

Destacamos a tese de Rodrigues (2018), a qual evidencia as políticas e as reformas neoliberais do Estado e da educação que buscam introduzir modelos organizacionais pautados por princípios originados pela Nova Gestão Pública, focando naquilo que Clark e Newman (1997) denominaram como “Estado gerencial”. Diluindo as barreiras e configurando novas relações entre o público e o privado, ao mesmo tempo em que se implementam, sobretudo nos sistemas educativos, sistemas gerenciais e de responsabilização.

Rodrigues (2018) parte do entendimento de que gerencialismo é um conjunto ideológico e uma estrutura calculista, cujo objetivo é oferecer regulações ao trabalho e traduzir as ações humanas a partir de indicadores de desempenho, orientados pela lógica

binária de custos e benefícios (GAULEJAC, 2007; NEWMAN; CLARK, 2012; SALIMON, 2011). E reitera, que esse modelo de gestão pressupõe a organização sob a lógica da eficiência, eficácia e produtividade, exigindo, necessariamente, a conformação subjetiva dos trabalhadores a determinados fins (BRAVERMAN, 1987; HELOANI, 2006).

O autor afirma ainda que, as políticas gerenciais e de responsabilização que são instrumentos da reforma do Estado e, de certo modo, produtos da expansão do sistema de metabolismo social do capital, expandiram para os mais diversos segmentos do trabalho. O ato criativo típico do trabalho humano e, conseqüentemente, do trabalho docente, encontra-se em meio a sistemas de controle que, a partir da articulação dos princípios gerenciais e pedagógicos, buscam reduzir, limitar e disputar a direção do trabalho docente e da organização do trabalho pedagógico.

O estudo de Carneiro (2013) teve como foco as avaliações externas de larga escala no contexto das atuais políticas educacionais, com destaque para o Exame Nacional de Ensino Médio-Enem. Evidencia os fenômenos da responsabilização, da crescente valorização da meritocracia e da privatização da educação. No caso do Enem, constatou-se que seus impactos sobre o trabalho do professor são significativos e preocupantes, dadas as crescentes demandas e exigências postas ao docente que atua nessa etapa da educação básica, além de reorientar o currículo e a função do ensino médio.

Assim, quando nos propomos a investigar os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio, estamos buscando o movimento de desvelar e compreender a essência desse trabalho, com seus limites e possibilidades, para avançarmos no debate e na construção de políticas educacionais que coadunem na construção de uma educação com uma concepção de emancipação humana. Sendo assim, que priorize os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade e que possibilite a transformação da realidade.

As pesquisas estudadas até o momento apontam políticas públicas insuficientes para a demanda do ensino médio, tanto no que se trata da formação inicial e continuada de professores, quanto na questão da etapa da educação básica e suas condições para a realização de uma função omnilateral.

No que diz respeito ao trabalho docente, elementos como: não escolha profissional, forte estigmatização social por exercer essa profissão, insatisfações materiais e imateriais (desencanto dos jovens com a escolarização, violência escolar...), marcam uma insatisfação que contradizem com às satisfações vividas na profissão, que se expressam com a contribuição na formação de sujeitos, possibilitando novas visões de mundo e no reconhecimento social de pais e alunos. Esses elementos constituem sentidos e significados

em relação a profissão, principalmente, pelo reconhecimento dos alunos do trabalho realizado e pelo fato de serem agentes de transformação social e pessoal.

Como todo estudo, algumas questões relevantes merecem o aprofundamento em futuras investigações e é nesse sentido que este trabalho se encaminha. A primeira, referimos ao silêncio dos docentes do Distrito Federal, pois não encontramos nenhum trabalho específico; um segundo elemento revela-se instigante, a perspectiva da função social da escola e do trabalho no ensino médio significada pelos professores do DF, e ainda destacamos as perspectivas que circulam a subjetividade dos sentidos dos professores do ensino médio no DF, tais como: a formação continuada, os desejos de especialização, as temáticas que fortaleceriam a regência de sala de aula, as políticas de formação de professores de Estado e Distrital, a valorização profissional decorrida destes processos, o envolvimento e a visão dos alunos, entre outros aspectos.

Portanto, as respostas ao conjunto de questionamentos que orientam a trajetória de pesquisa e argumentativa deste trabalho, implicam em especificidades ainda não reveladas e situadas no “ser professor” do ensino médio do Distrito Federal, contextualizado por um território, contexto social, econômico, político e cultural. A materialidade dessa realidade vão constituindo os significados e sentidos do trabalho para esses docentes.

TERCEIRA SEÇÃO – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

[...] não cabe ao ensino médio ficar determinando quem é que vai pra universidade e quem é que vai pra fazer o profissionalizante, acho que todos tem direito ao melhor, o melhor é graduar, ter acesso aos melhores cargos, aos melhores salários [...]

Professor Araticum

Nesta seção vamos situar historicamente o ensino médio no Brasil, apresentando momentos relevantes no intuito de desenhar um retrato dessa etapa da educação básica e estabelecer um diálogo articulado com as múltiplas determinações que constituem essa etapa da educação no Brasil. Bem como apontar elementos que possam favorecer a compreensão do atual contexto dessa realidade educacional brasileira.

O ensino médio foi reconhecido no contexto brasileiro como uma etapa da educação básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Assim, é a etapa final da educação básica, sendo esta composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, apesar desse fato representar um avanço para a educação no Brasil, só a partir de 2007, quando começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é que os sistemas de ensino passaram a contar com recursos financeiros para esse processo começar a se consolidar.

Assim, surgem os programas de apoio como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programas de Alimentação Escolar (PNAE) e de Transporte Escolar (PNAT), que, embora importantes, não garantam as condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no ensino médio.

Para entendermos melhor esse cenário, é preciso destacar a dualidade existente no processo histórico de constituição da formação que o ensino médio deve oferecer aos seus alunos, sendo assim surge a grande questão: o ensino médio deve oferecer uma formação propedêutica ou técnica que prepare o aluno para o trabalho? Historicamente isso nos revela que existe, na sociedade moderna e em específico a brasileira, uma educação para atender as diferentes classes sociais, onde nesse campo de disputa do conhecimento as classes dominantes se encontram em uma condição extremamente favorável.

No Brasil, esse dualismo encontra raízes em toda sociedade brasileira, pois é fruto do nosso processo de colonização marcado por uma sociedade escravagista e que não reconhecia o trabalho manual. Esse fato gerou, dentro da sociedade brasileira, um grande número de analfabetos em que só a partir da metade do século XX as elites intelectuais começaram a se preocupar com a educação do povo, e conseqüentemente o Estado começou a pensar políticas

públicas para resolver esse problema.

Cabe destacar, também, que essa preocupação do Estado e das elites dominantes com a educação das classes menos favorecidas tinha como pano de fundo a educação propedêutica para as elites e a educação técnica para os menos favorecidos, principalmente, em um momento marcado pelo crescimento econômico no país, que exigia dos trabalhadores conhecimentos técnicos para atender a lógica do mercado capitalista. A partir de 1940, esse dualismo toma um caráter estrutural com a promulgação das leis orgânicas, no qual podemos destacar a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, que reforçava a tradição do ensino médio secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Concomitantemente, outras leis orgânicas regulamentavam o ensino profissional em diversas áreas da economia, assim como o ensino normal.

Outro marco na legislação, que regulamenta o ensino médio, foi a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 (LDB) que passou a garantir ao aluno do ensino médio uma formação de caráter geral, com a finalidade de aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Dessa forma, o art. 35 da LDB/96 traça um perfil para o aluno que sair dessa última etapa de ensino da educação básica:

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Logo, com a LDB/96, se estabelece quais conhecimentos os alunos devem adquirir ao término do ensino médio. Assim como evidencia a forma como esses conhecimentos devem ser organizados, apresentada no Art. 36 quando a lei define que competências o aluno do ensino médio deve demonstrar ao final dessa etapa de ensino:

Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Com a separação em 1997, do ensino técnico e do ensino médio regular, acontece a reforma do Ensino Profissionalizante. A educação profissionalizante é outro elemento em destaque no cenário atual do ensino médio, que nos últimos dias tem sido pauta nos debates e discussões sobre essas especificidades dessa etapa de ensino. O Censo Escolar de 2013 aponta alguns dados relevantes, como: a) a maioria dos professores do ensino médio no Brasil (51,7%) não tem licenciatura na disciplina em que leciona; b) outros 22,1% dos docentes que estão nas salas do ensino médio não têm qualquer licenciatura; c) o Nordeste é a região em que falta mais professores licenciados nas áreas específicas das disciplinas, pois 66% não são formados na área em que atuam; Já o Centro-Oeste, o índice é de 60,5%; a região Norte, o percentual é de 55%; d) As regiões com menores carências de professor são a Sul (41,9%) e a Sudeste (42%).

Em relação às disciplinas, os dados mostram que a de Artes apresenta o maior índice de deficiência, na qual apenas 14,9% dos professores são licenciados; a de língua Portuguesa é a disciplina com mais professores dentro da sala de aula que se formaram na área (73,2%); já em Física 80,8% dos docentes não são formados na área, e na disciplina de Química o índice é de 66,3%. Diante disso, os professores que não têm licenciatura na disciplina que leciona, não são especialistas na área, mas acabam dando aulas em disciplinas distintas de sua formação, como por exemplo, o professor de Física que dar aulas de Química ou o professor licenciado em Ciências Sociais que dar aulas de Geografia. Portanto, os dados apresentados trazem elementos importantes que podem nos ajudar a analisar essa etapa da educação básica.

A pauta da educação profissional tem sido inserida novamente no contexto do ensino médio, como proposta de um ensino médio integrado. Podemos citar algumas leis que começam a regulamentar essas concepção, entre elas: o Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, com estabelecimento da educação profissionalizante de nível técnico, como uma

modalidade integrada, concomitantemente ou subsequente ao ensino médio regular; bem como a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC, por meio da Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011) que vem com a proposta de ampliação da oferta de educação profissionalizante e tecnológica.

A grande questão que sempre se faz presente nas pautas de debates e discussões do ensino médio é: devemos preparar o aluno para o trabalho ou para a vida? Diante desses apontamentos, podemos perceber avanços e retrocessos na legislação, mostrando o movimento de contradição que intensifica processos de fragilização da construção de uma identidade para essa etapa de ensino.

O ensino médio, a partir do momento que começou a compor a educação básica, sendo sua etapa final, tornou-se mais acessível. Esse cenário traduz a realidade de um ensino médio disponível para muitos, mas com um alto índice de evasão e reprovação escolar que nos leva a refletir sobre o que e como estamos ensinando nas escolas, uma vez que a diversidade sociocultural permeia o ambiente escolar.

Concomitante a esse contexto de mudanças, em 1998 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente como uma avaliação não obrigatória, com o objetivo de aferir as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica.

Em 2009, o Enem toma outro formato, passa a ser utilizado como critério de seleção das universidades federais e a induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Além de permitir aos estudantes concorrerem a uma bolsa integral ou parcial no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou obterem Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES). Ademais, o exame serve como certificação de conclusão do ensino médio para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em substituição ao Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ECCEJA).

No caso do Distrito Federal, os alunos contam com mais um processo de seleção para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), o Programa de Avaliação Seriada (PAS), criado em 1995, que permite ao estudante do ensino médio entrar na Universidade de forma gradual e progressiva. A dinâmica do PAS comporta três avaliações realizadas ao término de cada série do ensino médio, sendo o resultado final a soma da nota de cada etapa.

Ao se pensar no contexto do ensino médio e na formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação básica, não há como não falar dessas avaliações, pois elas são elementos concretos da materialidade que representam o ensino médio para muitos alunos e professores. Essas avaliações acabam por nortear todo o processo de ensino aprendizagem e

a orientar o trabalho dos professores nesse contexto.

Em 2000 são criadas as referências básicas para a formulação de matrizes curriculares por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). E em 2012, essas diretrizes são reformuladas, trazendo na organização curricular do ensino médio uma base nacional comum e uma parte diversificada, que considera as características locais e regionais. Essa nova organização curricular é definida por quatro áreas de conhecimento, como mostra o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (2012):

Art. 8º- O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I – Linguagens;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específico.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) trazem como eixos norteadores do currículo quatro dimensões: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura – de maneira que sejam inseridos no contexto escolar de forma integrada. Essa perspectiva curricular vem no intuito de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas, uma realidade que se instituiu no ensino médio.

Após tantas reformas e mudanças na legislação do ensino médio, podemos apontar como um avanço a ampliação do acesso ao ensino médio com a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à emenda constitucional nº 59/ 2009, determinando que até 2016, a educação básica passa a ser obrigatória àqueles que tenham de 4 a 17 anos assegurando-se, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nas últimas décadas, os dados estatísticos indicam uma melhora no acesso e na permanência dos jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio. Porém, um dos grandes desafios postos é universalizar com qualidade essa etapa de ensino. De acordo com um estudo internacional realizado pela UNICEF, em 24 países entre eles o Brasil, foram apontados 10 desafios a serem enfrentados para mudar o atual contexto de exclusão que é característico nessa etapa da educação básica. São eles:

1. Lidar com os adolescentes que estão retidos no ensino fundamental;
2. Trazer para a sala de aula os excluídos do ensino médio;
3. Investir na relação educador-educando;
4. Valorizar o professor;
5. Levar em conta a diversidade do público e dos contextos;
6. Enfrentar a discriminação, a violência e o *bullying*;
7. Repensar e organizar a escola;
8. Definir uma identidade para o ensino médio;
9. Investir mais em educação;
10. Garantir um fluxo escolar adequado e o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes;

A pesquisa mostra ainda dados relevantes que podem nos ajudar a entender o atual cenário dessa etapa da educação básica, objetivando lidar com cerca de 1,7 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos que se encontram fora da escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2011). Entre os que estão matriculados, 35,2% (cerca de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões – dados do Censo Escolar de 2012) estão em situação de atraso escolar.

Outro dado importante da pesquisa, e que reflete nos dados apresentados anteriormente, é de que uma parte significativa dos jovens brasileiros, principalmente inseridos num contexto familiar de baixa renda, ingressa no mercado de trabalho precocemente. Sendo assim, o trabalho pode interferir no rendimento e na permanência dos adolescentes na escola.

Quando o estudo aponta a retenção dos alunos no ensino fundamental, está se falando de um grave problema da educação básica no Brasil, a reprovação. Pois ela está inserida na cultura escolar há décadas, vista como um instrumento pedagógico de controle importante por toda a comunidade escolar. Esse dado revela que os alunos não estão aprendendo, e várias causas podem ser apontadas para explicar esse fato, entre elas, as condições socioeconômicas,

a falta de infraestrutura escolar, a falta de valorização dos professores, entre outras. Todos esses desafios nos fazem parar para pensar qual o contexto do ensino médio hoje, para a partir dele buscarmos mecanismos ou ações pontuais de enfrentamento.

Cabe destacar que esses desafios, apresentados nesse estudo, revelam dados importantes que precisam de uma leitura mais aprofundada, porque são a partir deles que são pensadas muitas políticas públicas no campo da educação. Dessa forma, se faz necessário que a formação continuada de professores do ensino médio situe sobre o que está acontecendo nesse cenário, no incentivo de apropriação dessa realidade e conseqüentemente de construção coletiva para a proposição de possibilidades, a fim de alcançar transformações nessa realidade concreta.

Em consonância, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o parecer nº 5, do projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação (2014), estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país no período de 2011 a 2020. As metas que possuem uma relação diretamente ou indireta com o ensino médio são:

I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.

II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.

VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação.

X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país (BRASIL, 2014).

É nesse sentido que as políticas públicas educacionais são pensadas, implementadas e reformuladas, e diante de todas essas interfaces, percebemos a dificuldade da construção de uma identidade para o ensino médio. Esse terreno tem se apresentado frágil e, portanto, bastante instável.

Convém evidenciar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM como um marco no campo das políticas públicas para o ensino médio. Até o momento não há registros de uma política tão direcionada a essa etapa de ensino, e com as dimensões em que foi proposta essa formação. O PNEM foi um acordo por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de estado de educação assumiram o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público. Com o propósito de realizar uma ampla reflexão sobre várias temáticas que são presentes no contexto dessa modalidade de ensino, com destaque para os “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Por meio dele, o Ministério da

Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

O PNEM representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais, na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. De acordo com o MEC (2013), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio teve um custo orçado de aproximadamente um bilhão de reais.

Segundo o MEC, a formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressou as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. O PNEM se constituiu principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a configurar um conjunto orgânico e definidor da política para o ensino médio brasileiro.

A Universidade Federal do Paraná foi a Instituição de Ensino Superior que coordenou todo o processo de formação continuada dos professores do ensino médio, no período de 2013 a 2014, por ser essa universidade a responsável pela coordenação nacional da pesquisa sobre o Ensino Médio Inovador/PROEMI. Essa política volta a ter destaque, instituída pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016. A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de ensino médio que participarão do programa EMI. Essas escolas que aderirem ao programa receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC).

O processo inicial de implementação do PNEM aconteceu por meio da realização de Seminários Nacionais e Estaduais, bem como pelos cursos de formação dos supervisores, dos orientadores de estudo e dos professores. No primeiro momento, duas ações estratégicas foram articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas, por meio do

Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); e a formação continuada de professores do ensino médio, que se iniciou no primeiro semestre de 2014 e consolidou a primeira etapa do Pacto.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) representou uma das estratégias do Governo Federal para induzir as escolas na elaboração do redesenho dos currículos dessa etapa, para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto para redesenho curricular (PRC) que apresente uma perspectiva de integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com as diferentes áreas que compõem o currículo, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Concomitantemente, a formação do pacto tem na sua formulação alguns objetivos definidos, como: promover melhoria da qualidade do ensino médio; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; e, fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com centralidade na formação humana integral, conforme é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, podemos perceber que tais propostas dialogam entre si e vem articulando novos direcionamentos para o ensino médio, redefinindo objetivos e atribuições de formação humana que seja capaz de propiciar ao aluno a compreensão da vida social, dialogando com a evolução técnica-científica, dentro de um contexto histórico e das relações de trabalho.

Por conta disso, o MEC busca uma articulação com outras políticas desenvolvidas pela própria instituição e pelas Secretarias de Educação, e mostram alguns desafios que devem ser considerados ao se tratar dessa etapa de ensino:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016 (Emenda constitucional nº 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade e ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;

- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Diante dos desafios apresentados pelo MEC para o ensino médio, um dos pilares dessa política é a formação continuada docente. Nesse sentido surge o PNEM, que apresentou como eixos norteadores: a escola como o lócus para a formação continuada; a perspectiva do professor como sujeito epistêmico; e a reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente.

No primeiro eixo, a escola como o espaço de atuação do professor seria o lugar mais apropriado para ele pensar, refletir e oportunizar mudanças na sua prática pedagógica, por meio de uma reflexão com os seus pares para consolidarem saberes que promovam mudanças na realidade da escola em que estão inseridos.

A concepção metodológica do pacto era promover uma reflexão sobre a prática, em um diálogo com a escola, com o objetivo de favorecer princípios e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, cabe destacar o espaço escolar como lócus de formação, realizando-se como tal, por meio de um conjunto de iniciativas que se materializem como o objetivo de fazê-lo existir. Compreendem que a existência desse espaço é um grande potencial para que a formação aconteça, mas não se faz por si próprio, depende, no mínimo, da vontade de se constituir um ambiente que privilegie a discussão ampla, a troca de ideias expressas nas falas e nas ações dos sujeitos que a compõe na liberdade de propor e poder decidir.

Ao nosso ver, a escola, como o espaço de produção das práticas, assume importância significativa na formação continuada. Daí a necessidade de recuperá-la como espaço pedagógico formador, e fortalecê-la internamente. Por outro lado, essa ênfase na escola implica a construção de uma cultura institucional e condições de trabalho docente que favoreçam o desenvolvimento da formação continuada e do trabalho coletivo (SANTOS, 2010).

Sob o eixo do professor como sujeito epistêmico, o pacto vem na perspectiva de elaborar e produzir conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Com esse olhar, o processo formativo dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio estava voltado para o

desenvolvimento da temática **Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral**, que orientavam a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso de formação.

Em relação ao eixo que relaciona a prática, o curso privilegiava a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Assim, teve como objetivo principal o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores pedagógicos, que atuavam no ensino médio, com vistas à valorização da formação do professor.

Cabe destacar que nos últimos anos as discussões no campo das políticas públicas curriculares para o ensino médio no Brasil estão marcadas por uma constante produção de documentos normativos, (elaborados seja, pelo Congresso Nacional, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e órgãos correlatos aos estados e o Distrito Federal) e programas que têm como finalidade realizar mudanças na organização das escolas, seja com relação ao conhecimento escolar, aos tempos e espaços escolares, entre outros.

Considerando esse cenário, ressaltamos que diversos marcos legais referentes ao ensino médio passaram por análises e atualizações, e são importantes para a compreensão dessa etapa da educação. Dentre eles, destacamos as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM – parecer CNE/CEB n. 5/2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e por último a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos.

Dessa forma, questionamos que propostas de mudanças efetivamente podemos apontar no processo de revisão das DCNEM para a organização curricular do ensino médio no Brasil? Mais especificamente, que diálogo é possível identificar, no texto das novas diretrizes, com o antigo documento aprovado em 1998?

As DCNEM-2012, basicamente endossam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino, tanto no âmbito federal quanto em alguns estados e municípios. No início do parecer, é feita uma síntese das orientações legais que impactam direta ou indiretamente o ensino médio. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei n.11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, a qual assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

O que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) parecem trazer de

novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação, apresentados como exemplos para a adoção do modelo curricular proposto:

destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras (BRASIL, 2012).

Os programas do governo federal parecem assumir o papel de definidores de uma proposta curricular nacional para as escolas de ensino médio. Porém, diante da autonomia dada aos estados e municípios pelo nosso sistema federativo, o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Se, por um lado, as DCNEM-2012 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, em contrapartida fica evidente a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma articulação entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes.

Dentre as críticas apontadas aos documentos anteriores, um aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e da avaliação baseada em competências e habilidades. Em relação à avaliação com base em competências e habilidades, esse modelo difundiu-se e é adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes. Tal proposta aparece associada à preocupação com um excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial à organização do ensino médio.

É importante salientar, que nos últimos anos houve um aumento significativo do número de componentes curriculares do ensino médio, e as DCNEM de 2012 reafirmam essa organização curricular, apontando a necessidade de um currículo mais flexível, ou seja, menos engessado. Observamos que o termo “flexibilização”, fortemente presente nas DCNEM de 1998, é substituído pela expressão “diversidade” no parecer das novas diretrizes, apresentando vários significados no corpo do texto: em determinados momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, traz a ideia dos interesses dos jovens de modo geral; e em vários outros momentos, apresenta-se como sinônimo de flexibilização.

Evidenciamos no parecer das DCNEM de 2012, a concepção de currículo e até mesmo

de identidade do ensino médio que associa uma base unitária com parte diversificada, apresentando a formação profissional apenas como mais uma possibilidade de formação. Nesse sentido, as novas diretrizes, após um contexto de tensões e divergências, apresentam um modelo curricular unificado, com uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio.

Nesse processo, vale dizer que as DCNEM de 2012 trazem ao debate as múltiplas identidades dos jovens e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias etc. Dessa forma, as diretrizes abordam uma proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, apresentando-se como uma das principais mudanças no novo documento, e ao mesmo tempo maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas.

Ao longo das últimas décadas, as principais linhas de ação das políticas educacionais para o ensino médio têm sido o currículo, a educação profissional e formação. Assim, reformulação do currículo no sentido de adequá-lo às disposições da LDB, e principalmente no fortalecimento da educação profissional de nível técnico. A proposta da LDB, vem no sentido de tentar superar a formação para a vida e para o trabalho, sinalizando uma formação humana, ética, capaz de desenvolver o pensamento crítico e autonomia intelectual do aluno.

Ao resgatar esses marcos legais, destacamos a capacidade que esses documentos tem de induzirem novas políticas curriculares, porém com novas interpretações, ressignificações e reapropriações. Podemos citar como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta em seu texto os marcos legais que fundamentam e legitimam a necessidade de uma nova organização curricular e conseqüentemente a reforma do ensino médio. O primeiro documento que embasa a BNCC é a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 que diz “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E ainda, cita a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Com base na DCN-2010, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que reafirma:

a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 115).

Tendo como referência esses marcos legais, um diagnóstico frágil e fragmentado do ensino médio, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Internacional da Avaliação de Alunos (Pisa) emergem as propostas de mudanças na organização curricular. Não podemos negar essas avaliações, pois podem apontar aspectos interessantes e relevantes sobre o currículo, mas que não podem ser tomados como “indicadores” do ensino médio. A ênfase na qualidade associada ao desempenho dos alunos em avaliações externas e de grande escala são equivocadas e não podem justificar eventuais reformas ou elaboração de políticas públicas educacionais.

Entretanto, existe um movimento muito mais amplo, que vai orientando as propostas e as novas tendências educacionais, que são as demandas geradas pelo novo modelo econômico capitalista, norteadas pelas políticas neoliberais. Nesse contexto, existe todo um movimento articulado com o setor estatal e empresarial de mercantilização da educação, como afirma, Rodrigues (2020):

Considera-se que, entre os objetivos da classe dominante, e necessariamente do poder econômico, há um amplo processo que toma corpo por meio de ações que tornam hegemônicas suas concepções, utilizando, para tanto, inúmeros aparelhos. Entre o macro e o micro, há uma trajetória complexa, cuja disputa lança mão de processos de cooptação, formulação e reformulação de políticas, reconceitualizações, além da atual ênfase nas Parcerias Público-Privadas (PPPs), desencadeando uma trama que se organiza fundadas a partir dos interesses da classe trabalhadora, dos movimentos sociais e seus aparelhos, em um grau distinto de organização e influência, disputam suas concepções e seus projetos societários (RODRIGUES, 2020, p.51).

Acreditamos que essas propostas têm sua gênese nas mudanças de perspectivas de governos, e estão inseridas em um projeto mais amplo, que traz uma concepção de sociedade. O campo das políticas educacionais é minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições. Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes para continuarmos o debate do atual cenário do ensino médio no Brasil: qual a necessidade da BNCC? Que conhecimentos estão em disputa na BNCC?

3.1. O NOVO ENSINO MÉDIO: NOVA ESTRUTURA E BNCC

A reforma do Ensino Médio foi iniciada pela edição da medida provisória 746, em setembro de 2016. Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), edita-se uma medida provisória quando a matéria é de relevância e urgência. Em fevereiro de 2017, a medida provisória 746 foi rapidamente convertida na lei 13.415, sem contar com a devida e necessária participação da comunidade educativa em sua elaboração. Legitimada pela forma jurídica, a reforma expressa mudanças na concepção, estrutura e formas de organização do ensino médio, sustentada por um discurso frágil de que atende o interesse de todos, sobretudo da classe trabalhadora, entretanto, em sua concrecitude pretende realizar ajustes necessários à manutenção da lógica do capital.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Além disso, oferta diferentes possibilidades de “escolhas” aos estudantes, por meio dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A proposta de mudança traz como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Contudo, a MP 746 representa a etapa semifinal de um processo que teve início em 2013, por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Embora o PL 6840 foi alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele estão presentes na Lei 13.415, apresentando alterações, entre elas podemos destacar a constituição dos chamados percursos formativos, ainda que bastante modificados.

Segundo o MEC, o Novo Ensino Médio pretende atender as necessidades e as expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou

habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria nos resultados da aprendizagem. A partir da crítica a organização curricular existente: multiplicidade de disciplinas e a rigidez na sua estrutura, é que as propostas centrais da reforma se fundamentam, propondo a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral.

Assim, a reforma do ensino médio propõe a diminuição do número de disciplinas em sua matriz curricular (formação geral), ao passo que tornar atrativo para os alunos os itinerários formativos, pela possibilidade do estudante “escolher” os itinerários de acordo com seus interesses pessoais, diminuindo os índices de reprovação nessa etapa da educação básica.

No que diz respeito à escola em tempo integral, a reforma se apoia no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024) por meio da meta 6, que recomenda *oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica*. Cabe destacar, que o PNE aponta que escola de tempo integral não se define apenas pela ampliação da jornada, mas principalmente por oferecer condições materiais e imateriais para a extensão do tempo na escola, como: infraestrutura das escolas, condições de trabalho e da carreira dos docentes. Sabemos que essa meta ainda representa um grande desafio para uma melhorar a educação, porém compreendemos e concordamos que são essenciais para a construção de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

O debate sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular/BNCC foi fomentado no Ministério da Educação em 2013, com o Movimento pela Base Nacional Comum, a fim de atuar no processo de construção da BNCC com a participação de profissionais da educação, institutos e organizações vinculadas ao empresariado. O Movimento pela Base entende que a BNCC é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da educação no país. Assim a base é pensada, e no seu texto introdutório traz duas principais justificativas para seu estabelecimento: primeiramente, se justifica por está previsto na legislação nacional, Constituição de 1988 (BRASIL,1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e pela concepção de que uma normativa desta natureza garantirá o direito à aprendizagem e conseqüentemente uma melhoria na qualidade de ensino.

Nesse contexto, convém dizer que a participação do setor privado no campo educacional vem se consolidando de forma naturalizada, e o cenário das políticas educacionais públicas no Brasil, em cada gestão de governo, são apresentadas a comunidade escolar e a sociedade por meio de programas ou projetos de reformas educacionais. Essas

inferem princípios e valores orientadores de mudanças nos processos formativos, e atendem, dentro desse contexto, toda a lógica capitalista neoliberal.

A reforma educacional instituída pelo Estado, em colaboração com os organismos multilaterais, a partir dos anos 90, deu primazia, como dito antes, a uma racionalidade produtiva e competitiva, que promoveu a “difusão dos valores” do gerencialismo neoliberal (SANTOS, 2014, p. 111).

Considerando que estamos diante de uma reforma do Ensino Médio, que foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017, e automaticamente homologada pela Presidência da República, na qual o Ministério da Educação apresenta como principais mudanças na estrutura do ensino médio: a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022); a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

O processo de elaboração da Base e da reforma foi marcado por intensos debates, principalmente, por ter acontecido num cenário de grande tensionamento político e ideológico, marcado pelo pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que repercutiu sobre todas as esferas da vida social. Por se tratar de um campo de disputa de pressupostos teóricos, pedagógicos, ideológicos e políticos, alguns questionamentos foram suscitados nesse processo de construção da Base, entre eles: qual a necessidade de uma BNCC? Entendemos que já temos outros documentos normativos que orientam os currículos dos sistemas e redes da educação básica, como é o caso da Lei de Diretrizes, portanto, precisamos compreender qual o projeto de educação e de sociedade que está em disputa.

A referida reforma tem dividido opiniões e gerado uma discussão bastante acirrada entre as instituições educacionais, pesquisadores da educação, docentes, estudantes, governo e sociedade civil. Principalmente, por se tratar de campo disputa de concepções ideológicas e políticas, com a mudança de governos ocorre também mudanças de orientação na elaboração e implementação das políticas públicas. Nesse contexto, como a discussão da reforma do ensino médio e da BNCC tiveram início em 2013, e só foram aprovadas efetivamente no final de 2017, a versão final passou por várias alterações, que ao nosso ver vão na contramão de uma educação que tenha como prioridade a formação humana integral emancipadora, assim as políticas educativas expressam a lógica do sistema de produção capitalista.

Para Kuenzer (2005), o que vem acontecendo na educação é a lógica da inclusão excludente, pois as estratégias de inclusão na educação escolar correspondem aos padrões de

qualidade, que permitem a formação de sujeitos aptos para superar as demandas do capital, ampliando o acesso. Simultaneamente, essas estratégias são excludentes devido à ocorrência de reprovação, ausência de condições de permanência na escola, evasão, falta de professores de diversas áreas, entre outras. Nesse sentido, o conhecimento torna-se esvaziado e fragmentado, comprometendo diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes de diversos níveis de educação escolar.

Um ponto de grande polêmica desta reforma se refere à formação do professor para atuar no ensino médio, o texto apresenta que os professores poderão ser contratados sem diploma na disciplina que irão ministrar, é o que se denomina “o notório saber”. Para Kuenzer,

[...] o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica (KUENZER, 2005, p. 12).

A partir da nova forma de organização social capitalista, nesse contexto do mundo do trabalho, é que a nova reforma do Ensino Médio se realiza. Segundo o autor,

[...] esta nova forma de organização e gestão do trabalho, aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais (KUENZER, 2005, p. 80).

A BNCC tem se colocado como “solução” para o ensino médio na medida em que traz a ideia de que as definições de conteúdos mínimos e as possibilidades de “escolhas” dos itinerários formativos podem proporcionar uma relação igualitária entre os estudantes. Entretanto, sabemos que as desigualdades frente ao processo educacional e a cultura são discrepantes entre as classes sociais menos favorecidas e que as oportunidades de acesso e escolhas são bem limitadas, e em alguns casos quase inexistentes.

Ao dialogar com a concepção gramsciana, em que toda ação pedagógica está carregada de intencionalidade e coaduna com uma concepção ideológica e hegemônica de senso comum, nos colocamos contrários à espontaneidade na organização curricular, pois problematizamos que, como o aluno vai escolher os conteúdos diante de opções de escolhas das quais, muitas vezes, ele desconhece.

Portanto, essa concepção revela e reforça uma educação básica para o filho do

trabalhador que em sua maioria se encontram nas escolas públicas. Gramsci destacou a importância da formação, quando disse:

queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes” (GRAMSCI, 2004, p. 143).

A Base tem por função orientar os Estados na reelaboração de seus currículos numa perspectiva de competências e habilidades, com ênfase em um tipo de saber específico “o saber fazer” que atenda principalmente o mercado de trabalho, em uma perspectiva de um conhecimento utilitarista e de uma racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um conjunto de orientações para nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base traz os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. Logo, afirma que pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum, obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.

A Base Nacional Comum Curricular está fundamentada em um regime de colaboração legitimada pelo “pacto interfederativo”, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, assim a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, se deu sob a coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados são diferentes e complementares, e a União continua a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares tiveram que reformular os currículos, a partir das aprendizagens essenciais estabelecidas no documento propositivo e prescritivo, tornando a BNCC um plano de ação e de gestão curricular, que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. Em seu texto prescritivo, afirma que houve uma ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade no processo de construção e validação do documento. Porém, há controvérsias.

Com base no regime de colaboração entre os entes federados, várias ações foram realizadas para a implementação da Base, e sob a orientação do MEC, CONSED e UNDIME

a recomendação foi que municípios e estados se organizassem em regime de colaboração para unir forças e otimizar recursos.

Nesse sentido, o MEC criou um Programa de Apoio à Implementação, com repasse de recursos para os estados e municípios, para viabilizar e fortalecer o processo de (re) elaboração curricular. Esses recursos foram destinados: para o fortalecimento das equipes de gestão e currículo para o estado, por meio de bolsas de formação para coordenadores estaduais (do Consed e Undime), articuladores do regime de colaboração, coordenadores de etapas da educação básica e redatores de currículo; para a contratação de especialistas em currículo para auxiliar na escrita do documento curricular; para a realização de eventos formativos e de consulta, com o envolvimento dos municípios; e para a impressão das versões preliminares e/ou da versão final do documento curricular para a sua divulgação junto às comunidades escolares.

Uma das ações para implementação dos novos currículos, e que está sob a responsabilidade direta da União, é de adequar a formação inicial e continuada a concepção da BNCC, uma vez que é a esfera responsável pela regulação do ensino superior, nível esse responsável por preparar grande parte dos professores. Nesse processo, fica evidente a importância dos docentes e equipe escolar para a eficácia e sucesso da implementação da Base, algo bem característico na implementação das políticas públicas educacionais no Brasil.

Nesse contexto, e como parte de um conjunto de ações articuladas pelo sistema de políticas educacionais brasileiras, são aprovados: a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Ambos, anunciam mudanças e alterações nas diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada, no que diz respeito a fundamentos, objetivos, conteúdo, estrutura e que estão atreladas as concepções da BNCC da educação básica.

Sobre a formação continuada, o foco está em preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades nos alunos, desde o processo de planejamento de aulas até o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva. Para isso, são indicadas as metodologias ativas como estratégia importante na formação, pois coloca os professores como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e conhecimento, dando ênfase as experiências diárias, das quais parte do princípio de que a

formação deve ser menos teórica, e promova a discussão, reflexão e mudança da prática por meio do trabalho colaborativo.

Ainda, é importante destacar que a BNCC ressalta a necessidade de uma formação continuada, que ajude os professores na análise dos resultados educacionais das turmas para que seja contextualizada e direcionada para as necessidades reais dos professores e dos estudantes. As avaliações externas e de grande escala vão tomando uma proporção crescente e significativa no processo de elaboração das políticas públicas educacionais, bem como vão formatando e direcionando o trabalho dos professores, consideramos que,

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas, naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

Nesse sentido, entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retomam a noção de currículo difundida no início do século XX, potencializam o gerencialismo na promoção da educação por resultados. Portanto, compreendemos que a BNCC apresenta aspectos do gerencialismo, como modelo para processos de controle e resultados da educação, visados pelo Estado capitalista.

A formação continuada para ensino médio, em sua maioria, foi motivada por ações pontuais e fragmentadas para atender as necessidades dos professores em suas disciplinas ou áreas de conhecimento, ao apresentar a aplicação de métodos e técnicas de ensino, bem como propostas curriculares para organizar e trabalhar os seus conteúdos. Evidenciamos que é a partir da LDB/96 que as ações de formação continuada para o ensino médio começam a tomar forma, pois, é nesse momento que essa etapa de ensino passa a compor a educação básica. Entretanto, só a partir de 2007, que os sistemas de ensino começam a receber recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que essas ações começam a se concretizar.

No âmbito da formação continuada, consideramos que sua oferta se utiliza de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Esta compreensão também

sugere avançar em estudos, nível de pós-graduação, por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, capazes de oportunizar ao professor, segundo o autor, a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Ao considerar a situação da formação dos professores do ensino médio, em cursos de especialização (*lato sensu*) e de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), em nível de pós-graduação, os estudos mostram uma maior busca pelas especializações.

As estatísticas expressam, de um lado, que 42,5% dos professores do ensino médio possuem nível de pós-graduação. Percentual próximo dos 50% proposto na meta 16¹ do Plano Nacional de Educação (PNE). Por outro lado, evidenciam uma diferença significativa entre a formação *lato sensu* e *stricto sensu*, que se acentua quando cortejada com o doutorado. Destacamos que menos de 5% e 1% dos professores possuem mestrado e doutorado, respectivamente. Reiteramos que a referida meta suscita ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor aponta que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação. Acena-se para que mestres e doutores atuem na educação básica.

Cabe salientar a necessidade de reconhecermos as experiências pedagógicas e conhecimentos dos professores desenvolvidos no exercício de sua profissão. No entanto, não podemos cair na armadilha em supervalorizar a prática e desconsiderar que a organização do trabalho docente se constitui por vários elementos que perpassam classe social, gênero, condições de trabalho, entre outros elementos que, efetivamente, consolidam seu trabalho e sua profissão em um contexto histórico.

Considerando os apontamentos feitos até o momento, buscamos chamar a atenção para alguns pressupostos que norteiam a BNCC, no intuito de promover uma análise crítica que possibilite um movimento coletivo de estranhamento e ressignificação da base no chão da escola.

¹ O plano Nacional de Educação/PNE (2014) estabelece como meta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

3.2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

O espaço geográfico do Distrito Federal está organizado de forma diferente das demais unidades da federação, pois não é um estado, e nem um município. É na realidade um território autônomo, dividido em Regiões Administrativas (RAs), também conhecidas como cidades-satélites. Atualmente, possui 33 Regiões Administrativas e cada uma possui um administrador indicado pelo governador.

A rede de ensino do Distrito Federal é uma das maiores do país, com mais de 450 mil estudantes. A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal é responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Essa realidade de atendimento é diferente no restante do Brasil, onde os municípios são responsáveis em oferecer a educação infantil e ensino fundamental e os estados o ensino médio.

Para compreendermos o contexto do ensino médio no DF, iremos fazer um resgate histórico de alguns momentos relevantes para a compreensão dessa etapa da educação básica. Desde de 2007, existe um processo de reformulação curricular no DF, porém apenas em 2010 essa proposta curricular se consolidou por meio de um Currículo Experimental pela SEEDF. Esse currículo tinha como um de seus eixos a pedagogia dos multiletramento², e estava sendo discutido em toda rede de ensino, no sentido de apontar suas potencialidades e fragilidades. Durante todo o ano de 2011, a SEEDF promoveu a discussão e realizou plenárias envolvendo toda a comunidade escolar com o objetivo de fazer uma escuta aos atores desse processo de reestruturação curricular.

Esse processo se estendeu entre 2012 e 2013. Nesse período a SEEDF criou grupos de trabalhos regionais para a validação dessa nova organização curricular e, no final de 2013, após sistematização das contribuições dos professores na elaboração desse documento, nasce o Currículo em Movimento da Educação Básica/Ensino Médio.

² Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, uma prática pedagógica realizada na perspectiva dos multiletramentos deve considerar o mundo e a escola pela lente da diversidade, da multiplicidade de linguagens e de culturas. Desse modo, os conteúdos trabalhados precisam favorecer a formação de uma sociedade multiletrada, que seria, em resumo, aquela em que homens e mulheres desempenhassem de forma bem sucedida práticas letradas com propósitos culturais específicos; cidadãos que entendessem o papel que as diversas linguagens desempenham em diferentes esferas sociais (escolar, científica, artística, institucional, de entretenimento etc.) (DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio. Brasília, 2014a. p. 20).

Assim, essa proposta curricular apresenta como objetivo central promover a reorganização espaço/tempo escolar e da proposição de estratégias metodológicas que favoreçam a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, da prática docente e das relações professor-estudante, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 15).

E, ainda apresenta como objetivos específicos: melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espaço do cotidiano escolar; reduzir os índices de reprovação e evasão escolares; tornar mais efetiva a relação professor-estudante; qualificar a avaliação, incluindo o processo contínuo de recuperação das aprendizagens; redimensionar a coordenação pedagógica como um espaço/tempo de planejamento, troca de experiências, pesquisa e formação continuada dos professores (DISTRITO FEDERAL, 2014a. p. 15).

Cabe destacar, que a construção do Currículo em Movimento foi fomentada na época pela SEEDF, por ações que priorizavam a participação coletiva e ativa dos professores no processo de elaboração do documento. Todo esse trabalho coletivo e a escuta aos professores e aos profissionais da educação foram importantes para a sistematização das contribuições, e tornaram esse momento mais democrático e significativo para os sujeitos envolvidos na implementação do documento.

Dialogando com o Currículo em Movimento e com o intuito de promover mudanças no ensino médio, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) apresentou à comunidade escolar o Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade, que prevê a reestruturação da organização curricular do ensino médio e a organização de seus componentes curriculares em semestres. A semestralidade foi aplicada nas escolas de ensino médio da Rede Pública do Distrito Federal em 2013, como projeto-piloto, em escolas que optaram por aderir a essa proposta, com indicativo de ampliação a toda rede de ensino médio do DF a partir de 2015.

A organização dos componentes curriculares em semestres não é uma novidade no Distrito Federal, tendo sido implementada em 1997 em onze escolas de ensino médio no turno noturno, sendo também uma realidade em mais de onze estados da federação. O documento elaborado pela SEEDF para a validação da proposta no ano de 2013 - Currículos em Movimento/4º Ciclo - Semestralidade no Ensino Médio, aponta dados estatísticos que comprovam uma redução significativa do número de reprovações e evasão escolar no ano de 1997, sem comprometer a qualidade do processo de aprendizagem, evidenciando nesse período um alto índice de aprovação.

O Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade contemplou a formação continuada

de professores, por meio de capacitação oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), na busca de estratégias metodológicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e uma efetiva prática pedagógica. Essa formação aconteceu na própria escola, de forma descentralizada, respeitando as características de cada comunidade escolar. Nesse sentido, os professores formadores da EAPE preparam os coordenadores pedagógicos de cada escola, que junto aos coordenadores intermediários das Gerências Regionais de Ensino (GRE) são responsáveis por fomentar essa capacitação.

Dentro dessa mesma perspectiva de melhorar a qualidade do ensino médio, a SEEDF assinou em 2014 o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que tem como pilar central a formação continuada dos professores que trabalham diretamente com essa etapa de ensino.

No caso do Distrito Federal, a execução do Pacto contou com a parceria da Universidade de Brasília (UnB) e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A formação foi oferecida para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas regulares de ensino médio e do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mobilizando 107 escolas das 14 regionais de ensino, com cerca de 40 professores-formadores (professores da EAPE), 200 orientadores de estudo (que são os coordenadores das escolas) e aproximadamente 5.000 professores da SEEDF. Os dados apresentados são do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/2014.

A formação se deu na forma de multiplicadores, no mesmo formato do curso Currículo em Movimento, em que os coordenadores das escolas receberam o curso pelos professores da EAPE, os quais por sua vez receberam a formação pelos professores da Faculdade de Educação da UnB. Posteriormente, foram responsáveis por transmitir a formação dentro das escolas, junto aos professores, nos horários destinados a coordenação pedagógica. O diferencial estava nas horas indiretas do curso, que aconteceram em ambiente virtual por meio de atividades e postagens em fóruns na plataforma Modular Objeto Orientado para Ambiente Dinâmico de Aprendizagem Modular (Moodle), pela Universidade de Brasília.

O que se observa em âmbito nacional e, inclusive no Distrito Federal, é que a partir dos baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da educação básica (Ideb), o governo vem estabelecendo políticas educacionais com intuito de melhorar esses indicadores. Percebemos, então, a formação continuada docente como um dos pilares centrais dessas políticas.

O curso de formação foi ofertado em todas as escolas de ensino médio do DF, com a

finalidade de desenvolver atividades de estudos e troca de experiências no ambiente escolar. Em toda a formação, esse processo foi mediado pelo Orientador de Estudos. As temáticas foram trabalhadas de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos, e de forma coletiva, com encontros semanais com a duração de três horas.

No caso do DF, esses encontros aconteceram na escola durante os espaços reservados a coordenação pedagógica, o que coloca a realidade do DF em situação privilegiada em relação aos outros estados brasileiros - fator resultante de um processo de lutas, visando garantir um espaço na carga horária de trabalho reservado para estudos, planejamentos e organização do trabalho docente. Ao passo que em outros estados, a formação se deu durante os finais de semana.

O diretor de cada unidade de ensino foi responsável pelo cadastramento dos professores interessados na formação. Para participar, o professor deveria estar atuando em sala de aula e ser registrado no Censo Escolar de 2013. Os professores que tiveram interesse de participar da formação foram cadastrados no Sistema informatizado de cadastro, desenvolvido para atender ao público do pacto/SisMédio, e teve direito a uma bolsa de R\$200,00 reais mensais para fazer a formação.

Como o PNEM foi meu objeto de estudo no processo de formação do mestrado, gostaria de destacar alguns elementos que foram percebidos nas vozes dos dez professores que participaram dessa formação e foram entrevistados para a realização desse estudo. Todos os professores entrevistados sublinham, de forma positiva, que o PNEM proporcionou discussões e debates intensos na escola e momentos de troca de experiências entre os pares, o que favoreceu uma aproximação entre os professores e as áreas de conhecimentos distintas. Consideraram também, que o formato do curso e a possibilidade de formação na própria escola foram elementos importantes para a realização e adesão dos professores à formação continuada.

Apesar de todos os professores entrevistados apontarem que o PNEM propiciou momentos de discussão e aproximação entre os pares e suas respectivas áreas de conhecimento, a contradição é uma categoria que aparece marcante em todo o processo de formação. Relatam que o debate foi promovido e suscitou um diálogo entre os pares, quando foram questionados se o Pnem mudou a prática pedagógica e se perceberam mudanças na escola após a realização do curso. Contraditoriamente, pontuaram momentos de reflexões, sinalizaram que houve alguma mudança na prática pedagógica, se dando de forma precisa e individual.

Ao analisar as entrevistas com os dez professores da SEEDF, de diferentes escolas do

DF, buscamos entender os sentidos e significados que os professores que participaram do PNEM atribuíram a essa formação. Conseguimos apreender algumas categorias de análise que nos aproximam da compreensão das múltiplas determinações que constituem o fenômeno estudado, e nos conduzem há alguns sentidos que os professores atribuíram ao PNEM: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do trabalho docente; o baixo impacto da formação; ausência de formação específica para o ensino médio; a descontinuidade da formação; e o reconhecimento do professor.

O sentido de atualização que os professores deram a essa formação pode ser percebida como algo semelhante a se modernizar para trabalhar com o jovem, com as novas tecnologias, a refletir sobre a sua prática, bem como a um caráter de desenvolvimento profissional. Nesse contexto, alguns descritores foram apontados como fatos que motivaram os professores a participarem da formação, dentre eles estão: pelo *lócus* de formação ser na escola; por ter um incentivo financeiro; e por ser tratar de uma formação específica para o ensino médio. Lembrando que, esse sentido foi sendo construído e se consolidando dentro de uma lógica capitalista, onde o professor é avaliado constantemente, e precisa atualizar-se para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da sociedade atual, e até mesmo superar as lacunas de sua formação inicial.

Assim, as políticas de formação continuada acabam culpabilizando os professores pelos fracassos na educação, e delegam aos docentes a responsabilidade de transformação dessa realidade. Vale dizer que as falas dos professores inferem esse sentido, e buscam por modelos de formação que sinalizem o que e como devem fazer para planejar suas aulas e atender as demandas dos seus alunos. Essa perspectiva acaba priorizando, na materialidade, uma relação desarticulada da prática e da teoria, o que fragiliza o trabalho docente. Entendemos aqui que prática e teoria formam uma unidade, um par dialético, e a formação continuada precisa avançar na construção de conhecimentos sólidos que conduzam o professor a uma práxis transformadora.

Apesar do PNEM ter se revelado pelos professores como uma política de formação continuada inexpressiva, há de se considerar que também permite momentos de reflexões e discussões no ambiente escolar e uma aproximação entre os pares. As discussões se mostraram intensas. No entanto, não constituíram mudanças na prática pedagógica e nem no trabalho coletivo dos profissionais que atuam na escola. Em algumas expressões dos professores, percebemos que essas mudanças não se efetivaram pelas condições estruturais da escola, nos revelando o trabalho docente como uma importante categoria a ser avaliada.

A estrutura da instituição e o apoio da gestão escolar foram apontados como elementos

que facilitam a realização do trabalho na escola. Entretanto, as salas de aulas lotadas, a falta de tempo para organizarem as aulas, o excesso de avaliações e trabalhos para corrigirem, a quantidade de diários de classe para preencherem, entre outros apontados, são elementos que conduzem a uma intensificação do trabalho docente. Diante de todas essas condições de intensificação e precarização do trabalho, podemos verificar que o professor não se reconhece nessa formação. Em alguns momentos, ele vai se sentido professor do ensino médio, principalmente, quando reconhece as especificidades dessa etapa de ensino, e apontam as suas necessidades formativas. Em outro movimento contraditório, vão se anulando nesse processo de constituição da profissão docente.

Com base na homologação da BNCC, em dezembro de 2018, a SEEDF iniciou o processo de revisitação do Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal. Para a realização desse trabalho, criou-se um grupo de trabalho com os professores da própria rede para (re)elaboração do currículo da educação básica. Como professora e pesquisadora do ensino médio, fui convidada a participar desse grupo e aceitei o convite no sentido de colaborar na reescrita do novo currículo, trazendo um olhar crítico e de ressignificação da BNCC no chão da escola.

Ao longo do processo de revisitação do currículo em Movimento, em outubro de 2019 foi apresentada a primeira versão do documento para apreciação da comunidade escolar e sociedade, por meio de consulta pública. Após a consulta pública e ainda em 2019, a segunda versão do documento foi finalizada como referencial para implementação nas escolas piloto (no primeiro momento foram selecionadas cinco escolas no DF para aplicação do currículo).

Em 2020, foram realizadas outras consultas públicas e uma leitura crítica por professores especialistas da Universidade de Brasília (UnB), pelo Instituto Federal de Brasília e por entidades representativas da sociedade. Assim, foi concluída a quarta e definitiva versão do documento que será o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública.

Diante disso, a SEEDF iniciou em 2020 a implantação do currículo e uma nova organização pedagógico-administrativa para o ensino médio em unidades escolares-piloto. A Secretaria de Educação apresenta essa nova arquitetura com a justificativa de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, desenvolver uma organização curricular mais dinâmica, integrada e personalizada, respeitando as potencialidades e necessidades pedagógicas de cada estudante.

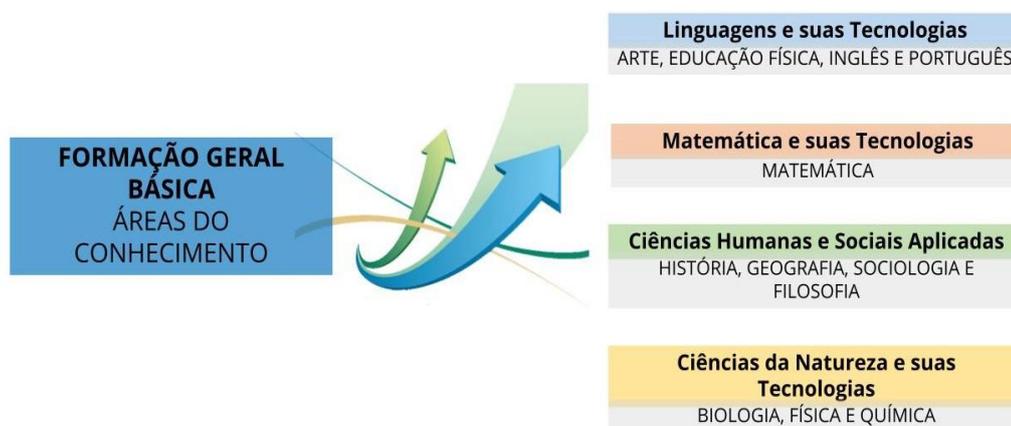
Ressaltando esse processo de implantação do currículo do ensino médio no DF, a SEEDF apresenta uma nova proposta de organização curricular e pedagógico-administrativa

para o ensino médio atendendo às propostas de mudanças da BNCC. A partir de 2020, elas foram implementadas em unidades escolares-piloto, para posteriormente, serem ampliadas para as outras unidades.

Com a proposta da BNCC, a organização curricular do ensino médio, passa a ter uma carga horária de 3.000 horas ao longo dos três anos. Essa mudança não impactou a realidade no DF, pois já trabalhava com essa carga horária. Sob esse aspecto, o que mudou efetivamente para o DF foi a distribuição da carga horária de 3.000 horas, onde 1.800 horas estão destinadas à Formação Geral Básica e 1.200 horas para os Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica é composta pelas competências e habilidades da BNCC, que foram organizadas dentro das áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas áreas de conhecimento é que nortearam a reelaboração do currículo do ensino médio no DF, e se apresentam como um conjunto de aprendizagens essenciais para formação integral dos estudantes, como exemplificado na Figura 2 - Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio Figura 2.

Figura 2 - Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023 (<http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>)

Assim, os Itinerários Formativos vêm com o objetivo de ampliar as aprendizagens das áreas de conhecimento e/ou promover a Educação Profissional Técnica. Nesse sentido, visa garantir a apropriação das competências transversais e o uso de metodologias que proporcionem o protagonismo juvenil. Diante disso, a SEEDF orienta em seus documentos que os itinerários formativos poderão ser ofertados por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, como por exemplo: projetos, oficinas, núcleos de estudo e entres outras, desde

que estejam em conformidade com os interesses e as necessidades dos estudantes, como apresentados na figura 3.

Figura 3 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023 (<http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>)

A partir da figura 3 supracitada, evidenciamos que a SEEDF apresenta os itinerários formativos como uma parte mais flexível do currículo e que está subdividido em 3 partes: Projeto de Vida, Eletivas Orientadas e trilhas de Aprendizagem. Sobre a unidade curricular Projeto de Vida, tem como objetivo ser um espaço de reflexão sobre o presente e o futuro, numa perspectiva de autoconhecimento, e no sentido de incentivar os estudantes a fazerem escolhas mais assertivas conforme seus interesses e necessidades pedagógicas.

Em relação à unidade curricular Língua Espanhola, tem caráter obrigatório e contínua no currículo, no sentido de fortalecer o caráter plurilíngue do Currículo em Movimento e com o objetivo de oferecer uma formação multicultural e multilíngue aos estudantes. A permanência dessa unidade curricular foi considerada uma conquista pela comunidade escolar durante o processo de discussão e elaboração dos documentos.

As Eletivas Orientadas são unidades curriculares que podem ser trabalhadas por meio de diversas estratégias de aprendizagem, como por exemplo, projetos, oficinas, acompanhamento de aprendizagens, entre outras. Elas têm duração semestral e devem proporcionar o desenvolvimento de habilidades das áreas de conhecimento e/ou Educação Profissional e Tecnológica (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada); já as trilhas de aprendizagem são unidades curriculares que devem possibilitar o aprofundamento das aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento, e podem constituir o Itinerário Formativo de uma área de conhecimento ou da Educação Profissional e Técnica.

Diante do supracitado, a organização curricular do Novo Ensino Médio no DF continuará no regime semestral e a carga horária por um sistema de créditos, onde cada

crédito corresponde a 50 minutos de aula por semana e 16h e 40 minutos por semestre. A matrícula do estudante acontecerá por unidade curricular, e a avaliação será por objetivos de aprendizagem. A tabela 1 apresenta a distribuição da organização curricular por semestres e créditos:

Tabela 1 - Ensino Médio: Períodos Semestrais (3.000 Horas – 180 Créditos Obrigatórios)

	1º Semestre (30 créditos)	2º Semestre (30 créditos)	3º Semestre (30 créditos)	4º Semestre (30 créditos)	5º Semestre (30 créditos)	6º Semestre (30 créditos)
FGB	17 créditos	17 créditos	17 créditos	17 créditos	17 créditos	17 créditos
IFs	13 créditos	13 créditos	13 créditos	13 créditos	13 créditos	13 créditos

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023 (<http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>)

O processo de implementação da reforma do ensino médio no DF vem se materializando de forma gradativa e contínua, e mesmo no cenário pandêmico, houve uma continuidade na implementação nas escolas pilotos com perspectivas de ampliação para outras unidades escolares. Vale ressaltar, que a proposta muda toda a arquitetura do ensino médio e, nesse sentido, traz muitos desafios, pois envolve toda a comunidade escolar. Portanto problematizamos, como realizar a implementação dessas mudanças em um contexto de pandemia, que já exigiu adequações e adaptações no contexto escolar para que as aulas acontecessem no formato remoto.

Uma reforma com essa amplitude, que propõe a redução de disciplinas e possibilita a “escolha” dos itinerários formativos, considerando as atividades extraclasse como carga horária, nos preocupa, principalmente diante da realidade dos estudantes que frequentam as escolas públicas no Brasil e no DF, que é o lócus da nossa investigação. Temos a clareza de que a escola pública hoje tem como público majoritário os jovens filhos de trabalhadores, e com uma realidade socioeconômica bastante diversificada. Assim, nos inquietamos limitar a apropriação dos conhecimentos e impor a juventude o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para atender os interesses do mercado produtivo, tornando a formação desse jovem, muitas vezes, aligeirada, esvaziada e flexível.

Evidenciamos que a reforma do ensino médio não tem uma preocupação com a formação humana integral, que possibilite aos jovens uma apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e que os conduza a uma compreensão e transformação da realidade. Contrariamente, há uma supervalorização do conhecimento técnico-tácitos que

capacite esses jovens a realizar com competência e habilidade alguma atividade no sistema produtivo.

A reforma do ensino médio e a BNCC estão carregadas de significados, sentidos e intencionalidades, e vão reverberar sobre o trabalho docente de forma significativa. Portanto, precisamos ampliar as lentes para uma análise crítica que aponte uma articulação estratégica de ressignificação da base, e que possibilite caminhos de resistência. Para isso, entendemos que o processo educativo-político precisa estar articulado à vida econômica e social, sob a égide de uma estrutura material concreta, que considere as múltiplas determinações e prescrições que o constitui.

QUARTA SEÇÃO - OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Ser professor é: dias de luta e dias de glória! (risos) Um dia de cada vez, é isso.
Professora Caliandra

Nesta seção, apresentamos a trajetória metodológica percorrida, cujas ações desenvolvidas no campo da investigação empírica buscaram identificar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelos professores que atuam no ensino médio, tendo como referência a realidade concreta desses profissionais nas instituições de ensino médio da rede pública do Distrito Federal. Para a análise construtivo-interpretativa do trabalho docente nessa etapa da educação básica, aprofundamos nas categorias teórico metodológicas “significados e sentidos”. A pesquisa empírica abrangeu duas etapas: a primeira, caracterizada pela proposição e posterior análise de questionários respondidos por 59 professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com contratação efetiva ou temporária nessa rede de ensino; a segunda etapa foi constituída por meio da proposição de entrevistas, realizadas com 10 professores que atuam especificamente nas escolas de ensino médio com contratação efetiva na SEEDF, os quais foram selecionados para a realização desse estudo ao se disporem fazer parte da segunda etapa da pesquisa, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido.

Essa seção tem por objetivo apresentar os significados e os sentidos que foram desvelados por meio da análise das falas dos professores, partindo da compreensão de que os relatos das experiências de vida e trabalho dos professores, que são sujeitos históricos, possam permitir a construção e desconstrução de conceitos e práticas pedagógicas, num movimento dialético e contraditório que conduza ao processo de formação humana e profissional desse docente, sem desconsiderar o contexto social, histórico, político e econômico em que esse ser humano e ser profissional se constituiu ou se constitui. E, ainda, as expressões dos profissionais podem nos aproximar de uma leitura mais ampla e crítica da realidade do trabalho docente, bem como oferecer subsídios para contrapor a lógica do mercado e a caminhar na direção de uma práxis emancipadora.

Coadunamos da compreensão de significados e sentidos em Aguiar (2006), que afirma:

significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos homens. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as

possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (AGUIAR, 2006 p. 60).

É na compreensão desse par dialético entre significado e sentido que partimos para a busca da construção de dados. Optamos como procedimentos e instrumentos metodológicos para esse estudo, o uso de questionário e entrevista semi-estruturada, partindo da compreensão de que para uma pesquisa qualitativa que tem como lente o materialismo histórico e dialético, esses instrumentos se complementam. Portanto, as entrevistas são recomendadas para a compreensão da categoria sentido por permitir aprofundar as colocações/falas dos sujeitos entrevistados, considerando todo o processo de objetivação e subjetivação que constituem as expressões humanas conforme apresentamos na exposição metodológica da primeira seção dessa pesquisa.

Primeiramente, vamos apresentar como nos organizamos para aplicação do questionário para os professores da SEEDF. Inicialmente, contactamos por telefone ou via e-mail a equipe diretiva das cinco escolas que foram selecionadas para a realização da pesquisa, explicando a pesquisa e solicitando um horário para ir na escola com o objetivo de falar com os professores e pedir a participação deles no estudo. Esse movimento foi mais difícil, pois a demanda das escolas é muito grande e em algumas esse processo foi mais demorado. Porém, concomitante ao contato por telefone, partimos para a visita nas unidades escolares nos horários de coordenação pedagógica dos professores, e assim obtivemos uma resposta positiva que possibilitou a aplicação dos questionários aos sujeitos da pesquisa.

É importante esclarecer como funciona a coordenação pedagógica na SEEDF: é o espaço-tempo destinado para a realização das atividades extraclasse, esse espaço é remunerado e compõe a jornada de trabalho do professor; no caso do professor do ensino médio que trabalha na rede, no turno diurno, com jornada ampliada, atuam 40 (quarenta) horas semanais, o período destinado a coordenação pedagógica acontece no horário contrário da regência de classe, atendendo a seguinte disposição das 40 horas semanais, 15 horas semanais são destinadas a coordenação pedagógica. Segundo a portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022, prevê a jornada de trabalho dos servidores da carreira do magistério:

Art. 5º Os servidores integrantes da CMPDF que atuam nas UEs/UEEs/ENEs podem ter as seguintes cargas horárias:

quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica;

quarenta horas semanais, no regime de vinte mais vinte horas, sendo quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e o restante em coordenação pedagógica;

vinte horas semanais, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, sendo quatro horas em regência de classe em três dias da semana e quatro horas em coordenação pedagógica em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe.

§1º As quarenta horas semanais, em jornada ampliada, perfazem vinte e cinco horas em regência de classe, que equivalem à carga total de até trinta aulas semanais.

§2º As vinte horas semanais perfazem doze horas em regência de classe, que equivalem à carga total de até quinze aulas semanais.

Esse período da coordenação pedagógica está organizado da seguinte forma: a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar; b) as terças-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática; c) as quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Códigos e Linguagens; d) as sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas; e) um dia destinado à coordenação individual na unidade escolar e formação continuada. Os demais dias da semana serão destinados à coordenação pedagógica individual, podendo inclusive serem realizadas fora do ambiente da unidade escolar.

Ainda para esclarecer sobre a jornada de trabalho e o período da coordenação pedagógica do professor do ensino médio da SEEDF, temos que destacar que existe na rede alguns docentes que não possuem jornada ampliada, portanto, trabalham no formato 20 horas semanais, o que não representa a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Nesse percurso, cabe apontar que os coordenadores pedagógicos das escolas foram pontes fundamentais no diálogo com os professores, por intermédio deles os questionários foram disponibilizados ao corpo docente das escolas pesquisadas. Utilizamos a ferramenta do *google drive* para facilitar o acesso aos professores, e nesse primeiro momento da coleta de dados os professores (efetivos ou contrato-temporário) puderam participar da pesquisa respondendo ao questionário, pois o nosso objetivo era alcançar o maior número possível de respondentes para a pesquisa.

Consideramos adequado contextualizar o momento da construção de dados a serem analisados, pois a visita nas escolas aconteceu no retorno presencial das aulas no contexto da

Covid-19, o que nos permitiu voltar para a materialidade do chão da escola, nos aproximando da realidade escolar após um longo período de aulas *online*. Dessa forma, durante a coleta dos dados, as vivências do contexto pandêmico reverberam nas falas dos professores e em todo ambiente escolar, o que nos fez ter um olhar mais atento sobre o nosso objeto de estudo, pois o período pandêmico pode apontar elementos que corroborem para a compreensão dos sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do DF.

Retornar para a escola nesse período, nos permitiu evidenciar alguns relatos dos professores sobre as dificuldades e o cansaço em trabalhar no formato *online*, mas também uma sensação de bem-estar em poder rever os alunos e colegas de forma presencial. Entretanto percebemos, ainda, a sombra do medo de serem contaminados pela Covid-19. Todos ainda de máscaras e sempre atentos às medidas sanitárias para a prevenção do vírus.

Com o objetivo de compreender os significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio (EM) das escolas públicas do Distrito Federal, levantamos dados provenientes de um questionário aplicado por meio do *Google Forms* com 59 respostas no total. Obtivemos os resultados da análise estatística por meio dos *softwares Excel 2013* e *R* versão 3.3.2. Os resultados incluem dados descritivos, tabulações e gráficos associativos, bem como testes de hipóteses.

Os objetivos específicos para o questionário foram:

1. Levantar o perfil sociodemográfico dos/as respondentes;
2. Analisar a vivência do trabalho docente;
3. Avaliar a satisfação e realização com o trabalho docente e seus aspectos sobre a ótica da docência no EM;
4. Identificar os sentidos e significados da atividade docente na perspectiva dos/as professores/as de EM;
5. Estudar as percepções dos/as professores/as sobre a composição do EM;
6. Examinar os elementos do trabalho docente em relação ao tempo de docência no EM.

Trabalhamos a partir de uma análise quantitativa, com o conceito de mediana, que é uma medida de tendência central que indica qual é o valor que está exatamente no meio de um conjunto de dados ordenado. Ela nos diz que metade (50%) dos valores do conjunto de dados está abaixo dela e a outra metade está acima dela. Comumente usada para representar os dados no lugar da média, pois esta é influenciada pelos valores extremos, ou seja, um valor excepcionalmente alto ou baixo a altera.

Para verificar se há associação estatística entre as variáveis realizamos o cruzamento

das mesmas, que podem ser apresentadas em tabelas ou gráficos, então, realizamos o teste de associação adequado para análise.

O teste de associação (Qui-Quadrado) é usado para descobrir se existe uma associação estatística entre duas variáveis de interesse. A hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas ou relacionadas, em outras palavras, elas são independentes. A hipótese alternativa é de que as variáveis estão associadas, ou seja, dependentes. Rejeitamos a hipótese nula no caso em que o valor do p-valor seja inferior ao nível de significância “ α ”, caso contrário não se rejeita. O nível de significância é geralmente determinado pelo pesquisador e tradicionalmente fixado em 1%, 5% ou 10%; ver referências. Neste estudo optamos por $\alpha=10\%$.

1. Os pressupostos do teste são:
2. Os grupos são independentes;
3. As observações devem ser frequências ou contagens;
4. Cada observação pertence a uma e somente uma categoria;
5. Todas as frequências esperadas são maiores do ou igual a 1;
6. Não mais de 20% das frequências esperadas são inferiores a 5.

Discorremos sobre como foi organizado e analisado no aspecto quantitativo o questionário aplicado na pesquisa, e a seguir como foi delineado o momento da entrevista. Partindo do princípio de que o planejamento e a organização dos dados são importantes para a compreensão de como estruturamos o nosso estudo. E, ainda esses processos estão permeados de elementos que podem nos conduzir a apreensão dos significados e sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho.

Dessa forma, antes da realização da entrevista, entregamos aos professores um formulário para preencher com informações básicas com dados de identificação. Os seguintes itens estavam presentes nesse formulário: a) nome, b) idade; c) formação inicial; d) coordenação regional de ensino; e) escola; f) área de atuação/disciplina; g) assinatura; h) e-mail; i) telefone. Juntamente com esse formulário, apresentamos, antes das entrevistas, o roteiro das questões que iriam nortear nossa conversa e o termo de livre consentimento, esclarecendo a condição de sigilo e o uso dos dados coletados para fins, exclusivamente, acadêmico-científicos. Todas essas informações nos ajudaram a delinear o perfil dos professores entrevistados e colaboraram na organização dos dados para a construção da pesquisa.

Quase todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, como: sala dos professores, sala de coordenação pedagógica, biblioteca ou sala de aula, que no momento da

entrevista estivesse desocupada. Em alguns momentos das entrevistas, ocorreram algumas intervenções e ruídos que são comuns no ambiente escolar, mas nada que atrapalhasse as transcrições das falas dos entrevistados. Apenas uma entrevista foi realizada fora do ambiente escolar, na praça de alimentação de um shopping center, por uma questão de adequação de agenda e facilidade de acesso para o entrevistado. É necessário dizer que as entrevistas foram realizadas sem transtornos, que a pesquisa foi bem recebida pelos professores e pela gestão da escola.

A partir dos relatos dos professores da SEEDF, apreendemos elementos significativos sobre o trabalho docente dos professores do ensino médio e nesse processo de descobertas pudemos trilhar alguns caminhos investigativos.

Nos propomos a expor as análises dos dados partindo dos pressupostos do materialismo histórico dialético e suas categorias ontológicas, tecendo a materialidade objetiva e subjetiva das construções teóricas. Portanto, em alguns momentos apresentaremos as análises dos questionários aplicados para os professores articulado com trechos das falas dos sujeitos que foram expressas durante as entrevistas. As falas estão permeadas de significados e sentidos que constituem a realidade e todo o contexto social, político e econômico em que estão inseridos. A partir dessa compreensão, apreendemos algumas categorias que emergiram do objeto para avançarmos em direção aos sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do DF.

Nessa discussão sobre os núcleos de significação, concordamos com Aguiar, Soares e Machado (2015) sobre a importância da palavra com significado na análise e interpretação das expressões dos sujeitos, pois

de certo modo porque a palavra não se revela por si só. Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015 p. 63)

Logo, nesse processo de construção da pesquisa realizamos um movimento de organização e análise dos dados empíricos tendo como pilar a perspectiva dos núcleos de significação, nos quais os resultados foram aglutinados dentro de temas ou eixos temáticos. O processo de construção e análise dos núcleos de significação é marcado por uma busca de pontos centrais e fundamentais que expressem determinações que constituem os sujeitos, num

movimento articulado de objetivação e subjetivação e que esteja contextualizado com a realidade em que estão imersos, como afirma Aguiar (2006):

nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR, 2006, p. 231).

Para apresentar as análises dos dados coletados, numa perspectiva dialética, organizamos a pesquisa em quatro eixos temáticos que estavam no questionário, nas entrevistas e perpassam os núcleos de significação: 1) O perfil e a Trajetória Docente; 2) Trabalho Docente e suas condições; 3) Novo Ensino Médio; 4) Sentidos do Trabalho Docente. Além das categorias ontológicas, foram cunhadas categorias que emergiram da empiria. Estas foram construídas a partir da abordagem analítica dos núcleos de significação.

A partir da abordagem analítica dos núcleos de significação, desses eixos temáticos emergiram algumas categorias que num movimento dialético e contraditório, nos permitiu avançarmos na apreensão dos sentidos do trabalho docente. Esses eixos temáticos vão orientar a construção da análise dos dados na tese, mas é importante destacar que como aponta Aguiar (2006),

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR, 2006, p.228,).

Portanto, temos a compreensão de que a apreensão dos sentidos faz parte de um processo em movimento, logo complexo e difícil de ser realizado, porque “não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula.” (AGUIAR, 2006, p. 229). Diante desse desafio, buscamos realizar uma análise com um olhar cauteloso, escuta atenta e sensível diante dos relatos dos professores, contextualizando a realidade em que estão inseridos, bem como compreender as múltiplas determinações que constituem o trabalho docente.

Nesse sentido, a partir da construção dos núcleos de significação chegamos aos eixos temáticos que contêm a análise quantitativa e qualitativa da pesquisa e serão apresentados nos itens abaixo.

4.1. O PERFIL E A TRAJETÓRIA DOCENTE: ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO RELACIONAL OBJETIVIDADE/SUBJETIVIDADE.

Esse eixo temático tem por finalidade revelar o perfil do professor do ensino médio, compreendendo sua trajetória pessoal e profissional até chegar à docência, bem como as condições em que desenvolve seu trabalho. Identificar elementos que constituem a identidade dos docentes que atuam nessa etapa de ensino, com vistas a ampliar o diálogo para que nesse processo dialético, material e contraditório possamos ir além da aparência, e caminharmos em direção à essência do objeto a ser estudado, elaborando um pensamento dos fenômenos que concretizam a realidade do trabalho docente no ensino médio.

Dessa forma, as entrevistas, que nos ofereceram as informações necessárias para este estudo, ocorreram com 10 professoras da Rede pública de Ensino do Distrito Federal, no mês de setembro de 2022. Os sujeitos desta pesquisa são professores e professoras efetivas da SEEDF e atuam nas Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia, Gama, Plano-Piloto, São Sebastião e Sobradinho, sendo duas entrevistas por unidade de ensino e por CRE.

Como professora de geografia do ensino médio, para identificar os sujeitos da pesquisa, escolhemos utilizar o nome de árvores/arbustos do bioma cerrado, pela importância desse bioma para o Brasil e o Mundo, e por ser meu lugar de fala como professora de geografia. Assim, geograficamente falando, o Distrito Federal está inserido nesse bioma que é o segundo maior bioma do País em área, apenas superado pela Floresta Amazônica, com uma riquíssima biodiversidade. Possui árvores com características peculiares, com troncos e galhos secos e tortuosos, cobertos por uma cortiça grossa, cujas folhas são geralmente grandes e rígidas. Muitas plantas herbáceas têm órgãos subterrâneos para armazenar água e nutrientes, o que possibilitam a capacidade de sobreviver em climas quentes e com longas estiagens.

Dada a sua biodiversidade e sua área de abrangência, o Cerrado possui vários motivos para ser preservado e valorizado, demonstrando sua força e importância para a comunidade ambiental. Ao escolhermos árvores do cerrado para representar os professores entrevistados, estamos reconhecendo a densidade, a profundidade e a importância do trabalho que realizam, e principalmente a capacidade de resistir diante das condições materiais e imateriais que estão postas no cotidiano escolar. Dito isso, vamos iniciar a apresentação dos professores no quadro 4 que colaboraram com o estudo ao concederem as entrevistas.

Quadro 4 - Sujeitos da Pesquisa

PROFESSOR	CodINome	DISCIPLINA
Professor 1	Araticum	Sociologia
Professor 2	Aroeira	Matemática
Professora 3	Para-Tudo	Língua Portuguesa
Professor 4	Barbatimão	Matemática
Professor 5	Pau-Santo	Filosofia
Professora 6	Caliandra	Artes
Professor 7	Pequi	História
Professora 8	Canela de Ema	Língua Portuguesa
Professor 9	Baru	Filosofia
Professor 10	Buriti	Geografia

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023.

As duas primeiras entrevistas aconteceram no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, o primeiro professor entrevistado foi o Araticum, com 67 anos de idade, bacharel em Antropologia e Sociologia, licenciado em Ciências Sociais e mestre em Antropologia. Ele tem 23 anos de docência, sendo que durante 15 anos atuou no ensino superior em instituição privada e atualmente está há 8 anos no ensino médio na SEEDF, atuando como professor de Sociologia. O segundo professor entrevistado foi o professor Aroeira, que tem 48 anos de idade, licenciado em Matemática. Possui 22 anos de SEEDF e de atuação no ensino médio, e em sua trajetória profissional atuou também como professor de cursinhos pré-vestibulares.

A terceira e a quarta entrevista foram realizadas no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. No primeiro momento, com a professora Para-tudo, que tem como formação inicial graduação em Jornalismo, onde atuou por 10 anos. Posteriormente, fez uma segunda graduação em Letras e depois o mestrado. Sua experiência com a docência se deu como professora de contrato temporário na rede por 03 anos, onde trabalhou com o ensino fundamental II (6º e 7º ano). Hoje atua há 02 anos como professora efetiva de Português da SEEDF. Cabe destacar, que a professora declara na entrevista que a mudança de profissão se deu a partir do momento que se tornou mãe, alegando que como jornalista seus horários eram imprevisíveis dificultando a rotina no cuidado com os filhos, portanto, a “escolha” pela docência.

No segundo momento, o quarto professor entrevistado foi o Barbatimão que tem 38 anos de idade, possui graduação em Matemática e 13 anos de SEEDF. Atua com a disciplina de Matemática e projeto de vida (disciplina do currículo do Novo ensino médio). Antes de ser professor no DF, teve experiência com a docência no estado de Goiás, pois prestou concurso tanto para o DF como para Goiás, sendo que foi convocado a assumir o cargo primeiro no estado de Goiás, onde trabalhou com ensino fundamental e médio. Posteriormente, pediu

exoneração e assumiu a docência na rede de educação do Distrito Federal.

A quinta entrevista foi realizada na praça de alimentação de um *shopping center* na região administrativa de Taguatinga. A escolha do lugar se deu pela proximidade com a residência do professor e pela compatibilidade de horário. O professor entrevistado foi o Paulo Santo, que tem 43 anos de idade, atua com a disciplina de filosofia e Projeto de Vida, trabalha no Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia. Relata que escolheu fazer a graduação em Filosofia, inicialmente para seguir a vida religiosa, porém depois de uns 03 anos no seminário percebeu que não tinha vocação para ser padre, mas continuou fazendo o curso de Filosofia. Nesse percurso, trabalhou na parte administrativa da Universidade Católica de Brasília, quando concluiu a graduação fez um mestrado em educação e se tornou professor universitário na mesma instituição, concomitantemente foi prestando concurso para a SEEDF até sua aprovação. Hoje, tem 08 anos de SEEDF e de atuação no ensino médio.

A sexta e sétima entrevista foram realizadas no Centro de Ensino Médio 01 do Gama, inicialmente com a professora Caliandra. Ela começa sua fala apontando fortes marcas da sua trajetória pessoal e profissional, se auto descrevendo como mãe, nordestina, descendente de indígenas, como filha de uma mulher preta, doméstica, e um pai pescador. A docente tem 36 anos de idade, possui licenciatura em Artes pela Universidade de Brasília/UnB, trabalha há 09 anos como professora da rede, sendo 06 anos como contrato temporário e 03 anos como professora efetiva. Posteriormente, a entrevista foi realizada com o professor Pequi, tem 45 anos de idade e é professor de História. Já trabalhou dando aulas particulares em algumas escolas privadas, cursinhos, e hoje atua apenas na SEEDF, tendo 10 anos de serviço na rede pública de educação do Distrito Federal.

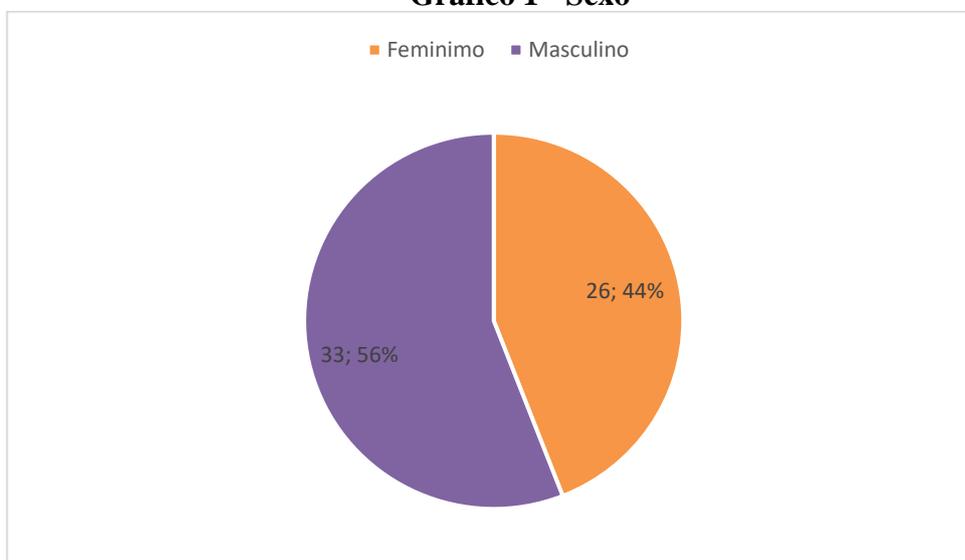
A oitava entrevista foi realizada com o segundo docente da escola, Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, a professora Canela de Ema. Ela tem 43 anos de idade, graduada em Letras/Inglês, mas atua como professora de língua Portuguesa na SEEDF. No início da carreira, atuou 02 anos no ensino fundamental, posteriormente trabalhou na gestão de escola por 12 anos, até começar a trabalhar com o ensino médio. Concomitante ao trabalho de professora do ensino médio, fez um curso de extensão em orientação educacional, teve experiência como orientadora educacional em uma escola privada.

A nona e décima entrevista foram feitas no Centro Educacional São Francisco, conhecido popularmente como Chicão. A princípio o entrevistado foi o professor Baru, bacharel e licenciado em Filosofia e tem 37 anos de idade. Ele trabalha há 08 anos na escola e possui 08 anos de SEEDF. Antes de ingressar na docência, teve experiência na área de arte e educação, sendo monitor de exposição no Centro Cultural Banco do Brasil/CCBB. Já o

décimo entrevistado foi o professor Buriti, com 48 anos de idade, graduado em Geografia, com 18 anos de SEEDF. Antes de ingressar na rede pública de educação no Distrito Federal, trabalhou muito tempo na rede privada em escolas e cursinhos pré-vestibulares.

Assim, ao buscarmos conhecer o perfil e a trajetória vivenciada pelos professores, podemos caracterizar o trabalho docente no ensino médio, apontando elementos da especificidade do trabalho nessa etapa da educação básica. Nessa direção, para estudar o perfil sociodemográfico dos/as respondentes da pesquisa, recolhemos informações sobre sexo, cor/raça e faixa etária. Em relação ao sexo observamos com base no gráfico 1 que pouco mais da metade (56%) dos 59 entrevistados/as foram do sexo Masculino.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Ao longo da história, é sabido que a sociedade construiu marcas da masculinidade e feminilidade nas profissões, portanto, no campo da educação esse fenômeno se evidencia na educação infantil e nos anos iniciais com o processo de feminização do magistério no Brasil, desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Conforme explica Souza (2017), esse processo se materializa alicerçado no entendimento de que:

quando as mulheres passaram a assumir as salas de aula, se ocuparam de um universo até então marcadamente masculino. Exercer a docência representava para elas uma grande conquista, neste contexto histórico poderiam sair parcialmente da vida doméstica e exercer atividades na vida pública sem que isso comprometesse sua imagem perante a sociedade. Diante dessa nova realidade econômica, foi consolidando-se socialmente a profissão docente como feminina amparada em uma concepção, que tinha como pressuposto a escola como extensão do lar e continuidade da

maternidade para atuar principalmente na educação infantil (SOUSA, 2017, p.75).

Esse movimento de dimensões sociais, econômicas e políticas se expressava e/ou ainda se expressa pela divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário (masculino e feminino) como categorias excludentes. Importante resgatar esses marcos históricos para conseguirmos fazer uma leitura e interpretação dos dados, visto que no ensino médio, historicamente, a presença do gênero masculino no exercício da docência é uma realidade e fruto de todo o processo de constituição do ensino médio no Brasil.

Como observamos na figura 1, um pouco mais da metade dos professores entrevistado é do gênero masculino. Esse dado está em consonância com os resultados apresentados na nota técnica sobre o docente do Distrito Federal com ênfase nos professores atuantes em sala de aula, obtidos a partir das informações resultantes do Censo Escolar da Educação Básica para o quinquênio de 2016-2020, considerando o perfil do professor. Essa pesquisa informa que 94,78% dos docentes na educação infantil eram mulheres, no ensino médio, 55,11% eram homens. Isto posto, as questões de gênero presentes no trabalho docente são importantes, pois, essas construções sociais alicerçadas em diferenças sexuais podem ser sustentadas em relações de poder e dominação. Como afirma Antunes (2009),

[...] as relações de gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 109).

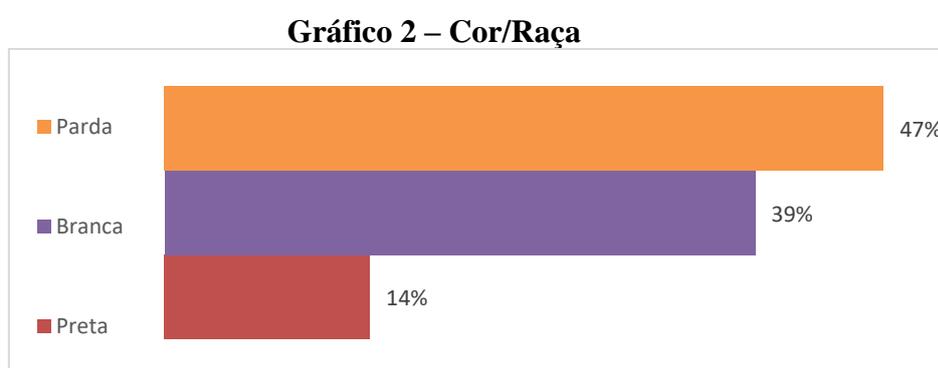
Nesse contexto, o trabalho docente no ensino médio se constituiu com marcas da predominância do gênero masculino, que possui uma formação em um conhecimento específico para atender alunos/jovens com certa autonomia, reforçando a ideia de que as mulheres estão mais “vocacionadas” a trabalhar com a educação infantil/anos iniciais. Assim, o ensino médio vai consolidando suas marcas e apresentando suas especificidades.

Entretanto, essa realidade do ensino médio no Brasil, nos últimos tempos, sofreu mudanças. De acordo com os dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um total de 545.974 dos docentes que atuaram no ensino médio, 57,5% do corpo docente era composto por mulheres. As professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular,

elas são praticamente a totalidade de quem educa com 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola; no ensino fundamental (1º ao 9º ano) as mulheres representam 77,5% dos 1,4 milhão de docentes.

Ao dialogar com os dados apresentados na figura 01 (predominância do sexo feminino) e com o Censo escolar de 2022, podemos inferir que o trabalho docente na educação básica no Brasil é em sua maior parte realizado por mulheres, reafirmando toda construção social e histórica nas relações de trabalho e suas contradições. Entretanto, esse dado precisa ser analisado com cautela, por sinalizar, num primeiro momento, um avanço no que diz respeito às mulheres estarem ocupando espaços de trabalho que socialmente são marcados pela presença masculina. Porém essa inversão pode indicar a falta de atratividade da carreira docente para os homens devido às condições de trabalho associada aos baixos salários, principalmente se comparado com outras carreiras.

Sobre a cor/raça, de acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentamos no gráfico 2 que 61% dos/as professores/as se declararam como pardos/as ou pretos/as (soma de 47% para Parda e 14% Preta).



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

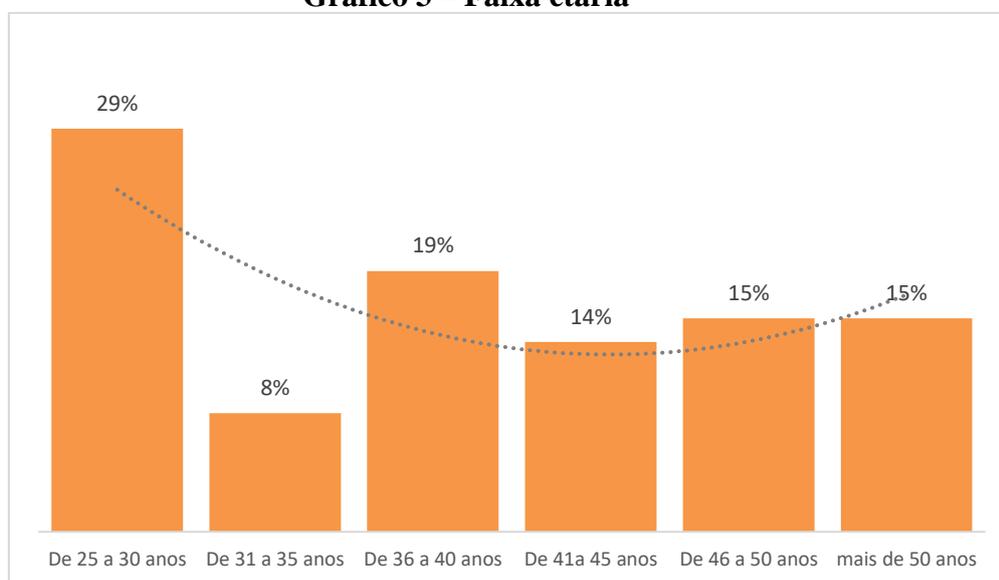
Ao apresentarmos esses dados sobre a cor/raça, além de tentarmos desenhar o perfil dos sujeitos da pesquisa, queremos trazer uma reflexão sobre as desigualdades raciais como elementos determinantes para uma análise das desigualdades sociais no Brasil, onde as populações de cor preta, parda e indígena se encontram socioeconomicamente mais vulneráveis, como aponta os Estudos sobre Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2019), e a Síntese de indicadores sociais (2021), realizados pelo IBGE que têm expressado acesso desigual desses grupos a bens e serviços básicos, como: saúde, educação, moradia, trabalho, renda, entre outros. A fala de uma das professoras entrevistadas expõe essa realidade.

E hoje me reconheço enquanto mãe, nordestina, descendente de indígenas, filha de uma mulher preta, doméstica e de um pescador. E... foi uma luta muito grande até chegar à escola mesmo assim, foi uma batalha que muita gente me fazia é... vários encontros dizendo o tempo todo que eu não ia conseguir né. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

É importante registrar que houve avanços no processo de expansão e democratização da educação no Brasil, nas últimas décadas, e que a educação representa a possibilidade de mobilidade social por meio da apreensão do conhecimento. Porém as questões de classe social, gênero, raça ou cor são preponderantes para a inserção no “Mundo do Trabalho”. Observamos que nas populações mais vulneráveis as oportunidades de acesso são limitadas e acabam por manter ou até mesmo ampliar as desigualdades sociais.

Analisando a distribuição em relação ao percentual da faixa etária dos/as entrevistados/as, podemos concluir, a partir do gráfico 3, que a faixa com maior percentual foi de 25 a 30 anos (29%), sendo que para as faixas de mais idade a disposição foi proporcional. Ainda, destacamos que mais da metade (56%) tinham entre 25 e 40 anos (soma de 29% para faixa 25-30 anos, 8% para faixa 31-35 anos e 19% 36-40 anos).

Gráfico 3 – Faixa etária



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

De acordo com o Censo Escolar da educação básica de 2022, dos 544.974 professores que atuaram no ensino médio em 2022, a distribuição dos docentes por idade está concentrada nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Portanto, se comparado aos dados apontados no gráfico 3 (Faixa etária), podemos observar, segundo nossa amostra, que os professores que trabalham no ensino médio na rede do Distrito Federal são relativamente um pouco mais jovens que o panorama nacional. Esse dado pode sinalizar que o professor efetivo da SEEDF

ingressa mais jovem na rede de ensino comparado a realidade nacional, a qual vem apontando que os docentes ingressantes na educação básica têm entrado na carreira mais tarde. Esse ingresso tardio pode estar associado a falta de atratividade da carreira para os jovens, principalmente pelos baixos salários.

Nesse diálogo com a empiria, podemos constatar que a entrada dos professores para exercer a função docente no ensino médio é marcada por um sentido de busca profissional, de “Procuras” e “Oportunidades”. Estamos denominando esse sentido porque na fala dos professores podemos evidenciar que muitos chegaram à docência não por uma decisão e escolha, mas pelas condições materiais e imateriais que estavam imersos, as quais os conduziram a essa oportunidade de trabalho. Os trechos abaixo evidenciam esse sentido:

Então para a área de ciências sociais, ou você faz pesquisa ou você dá aula...É aí não é bem uma questão de escolha né, quer dizer, eu...a onde é que tem demanda? (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

Até chegar bem na docência, bom, ah...eu venho...venho de...uma família de três né, meu pai faleceu muito cedo, meu pai faleceu eu tinha 10 anos de idade, tinha uma irmã mais nova que tinha acabado de nascer. Então as condições lá em casa apertada [...] (PROFESSOR AROEIRA, 2022).

Bom, eu não comecei né, é... como professora, minha primeira profissão foi jornalismo (pausa), e aí eu mudei, por certa altura, depois de atuar 10 anos como jornalista né, vim aqui pra Brasília, inclusive como jornalista, e aí eu comecei a ter meus filhos né, tenho 3 crianças, e aí eu mudei por conta dá...os horários do jornalismo são muito...imprevisíveis né, você não tem...você entra hora... num tem nem horário, depende do dia, as vezes chega 11 da noite, aquela coisa né. E com filho, você é mãe, você sabe que é muito complicado. Você não tem previsibilidade de pegar a criança na escola, e tudo mais...mas aí isso me fez repensar (PROFESSORA PARATUDO, 2022).

E aí eu entrei na Universidade Católica de Brasília, fazendo filosofia não com o objetivo de ser professor, mas de ser padre né, seguir a vida religiosa. (PROFESSOR PAU SANTO, 2022).

Vim do interior do Maranhão pra cá com a minha mãe quase que de carona mesmo, numa situação de vulnerabilidade muito... muito...muito grande mesmo. E... eu estudava de manhã no ensino médio e a tarde eu fazia estágio e com o dinheiro do estágio eu pagava o cursinho a noite. Eu estudei muito, eu ralei muito até chegar na Universidade de Brasília. Que era a única probabilidade que eu tinha realmente de fazer graduação porque eu não tinha como pagar nenhuma faculdade particular e não tinha bolsas como a gente tem hoje pelo ENEM, naquela época né (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Então sempre... via a profissão com bons olhos, embora na minha adolescência eu tivesse o objetivo de ser jogador de futebol, porque eu fui atleta de futebol, joguei na seleção brasiliense de futebol de salão, então fui bem...assim tive êxito na... nessa parte. Mas acabei não saindo de Brasília, tive uma oportunidade de sair, depois minha mãe não deixou eu sair enfim, acabei ficando aqui, e perdi o “time” pra ser atleta de futebol. (PROFESSOR PEQUI, 2022).

É... eu tentei quando eu tava terminando o ensino médio, eu tinha intenção de fazer Direito, tava meio perdido eu era atleta antes de ser... antes de qualquer coisa eu era atleta, sempre fui atleta, e... em duas modalidades. Eu tive... eu tinha habilidade e condições de me ter... me tornado um atleta profissional, só que não havia incentivo né econômico, e nem condições financeiras naquela época. (PROFESSOR BURITI, 2022).

Nesse sentido de busca profissional, fica evidente que a docência traz o elemento da empregabilidade associada à possibilidade de ascensão social. Portanto, a materialidade das condições socioeconômicas na qual os professores estão imersos vão direcionando a “escolha” pela profissão. As falas dos professores vão apresentando essa realidade:

Eu venho de uma família...empobrecida assim, de pais com formação... minha mãe quinta série, meu pai terceira série, primário, e... eu sou o primeiro e único da... da família a ter nível superior. hum... quando menino, ah... uma das brincadeiras que eu gostava era de... dar aula, eu gostava dessa... desse ambiente, é tanto que minha mãe comprou pra mim o quadro negro, pra que eu pudesse brincar, e... mais do que isso, talvez tenha a coisa de que a escola pra mim era um lugar do não trabalho. Então estar na escola significava que eu não precisava trabalhar. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

Vim do interior do Maranhão pra cá com a minha mãe, quase que de carona mesmo, numa situação de vulnerabilidade muito... muito...muito grande mesmo. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

Eu morei na casa do estudante na UnB, a situação da minha família era muito vulnerável, que minha mãe acabou voltando pro Maranhão um tempo, depois ela veio de novo. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

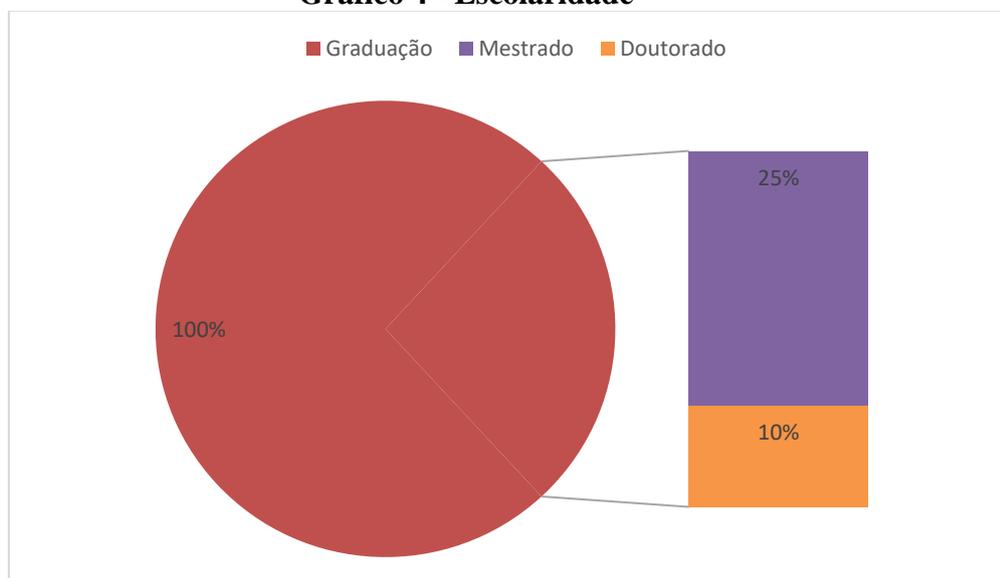
Bom, eu...eu sou filho de família pobre né, é... eu fui a... o segundo... a segunda pessoa a se formar dentro né, juntando parte de pai e parte de mãe. (PROFESSOR PEQUI, 2022)

[...] a educação na minha vida ela foi...muito significativa porque foi ela que mudou a minha a... minha trajetória né, o meu ponto de partida. E onde eu estou hoje é... eu... eu consigo associar isso a questão educacional, no primeiro plano, e... as pessoas que cruzaram o meu caminho, porque tive muita sorte, embora tenha morado em lugares né é...com bastante vulnerabilidade, que envolve tráfico de drogas, pobrezas e tal (PROFESSOR PEQUI, 2022).

As expressões dos professores revelam que suas vivências se constituem numa trama de contradições e que a docência é um meio e possibilidade de transformação social. Reafirmamos que essa trama carrega em seu bojo tensões e dilemas que vão constituindo o ser professor em um processo dialético de objetivação e subjetivação, carregado de significados e sentidos.

Nessa direção de ir explorando as análises dos dados, mais um elemento importante para a construção do perfil social das/os professoras/es respondentes é a formação acadêmica. Portanto, levantamos dados sobre o nível de escolaridade e as características da graduação, mestrado e doutorado. Logo, a partir do gráfico 4 constatamos que 35% dos/as professores/as possuíam ou estavam em formação superior *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Gráfico 4 - Escolaridade



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

A escolaridade dos docentes no Brasil, divulgada pelo o Censo Escolar de 2022, mostra que dos docentes atuantes no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior. Se compararmos com a realidade da rede de ensino do Distrito Federal, estamos em uma situação privilegiada, pois os professores da rede possuem graduação e até mesmo por ser uma exigência do concurso público para a carreira de magistério, mas para além da graduação observamos um número significativo de professores com formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Na amostra da pesquisa, o grupo dos/das professores/as (15 respondentes) que tem mestrado, 80% já haviam concluído e 20% estavam em processo de formação. Em relação às

características do mestrado, boa parte dos respondentes (67%) escolheram o tipo acadêmico para os estudos; a área de conhecimento, similarmente a graduação foi abrangente; e a maior parte (73%) cursou/a em instituição pública.

Sobre o estrato do doutorado, podemos concluir que dos/as 6 respondentes que marcaram a opção doutorado, 17% já haviam concluído e 83% estavam em processo de formação. Em relação aos aspectos do doutorado, têm-se que a área, similarmente a graduação e ao mestrado, foi abrangente; e a maior parte dos professores (67%) cursou/a em instituição pública.

A nota técnica sobre o docente do Distrito Federal publica os resultados sobre a escolaridade, apontando um aumento no percentual de docentes com pós-graduação, mas ainda em valor insuficiente para atender a meta do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2020), ao menos 50% dos docentes com algum nível de Pós-graduação. Nesse período, o número de docentes com alguma pós-graduação passou de 12.397 para 13.545, o que representa um aumento de 9,27%. O Quadro 5, abaixo demonstra dados referentes a escolaridade dos professores no ensino médio no período de 2016-2020.

Quadro 5 – Formação *Stricto Sensu*³

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO COM FORMAÇÃO STRICTO SENSU					
PÓS-GRADUAÇÃO	2016	2017	2018	2019	2020
Total de docentes	3184	3173	3106	3184	3206
Especialização	1.828	1.835	1.840	1897	1.950
Mestrado	219	247	265	289	311
Doutorado	20	17	12	20	21
Nenhum	3.028	2.949	2935	2983	2.883
TOTAL	5095	5.048	5052	5189	5.161

Fonte: Educacenso - Censo Escolar da Educação Básica. Dados elaborados pela GETED/DINFE. Quadro elaborado pela autora deste trabalho, 2023.

A hipótese que temos é que esse aumento se deve a conquista pelo direito ao afastamento remunerado para estudos previsto no plano de carreira dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. É importante destacar, que os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF conquistaram por meio de muitas lutas, via movimento sindical, o direito ao afastamento remunerado para estudos. Essa conquista foi consolidada desde a promulgação das Leis e nº 5.105 nº 5.106, de 03/05/2013. Assim, a

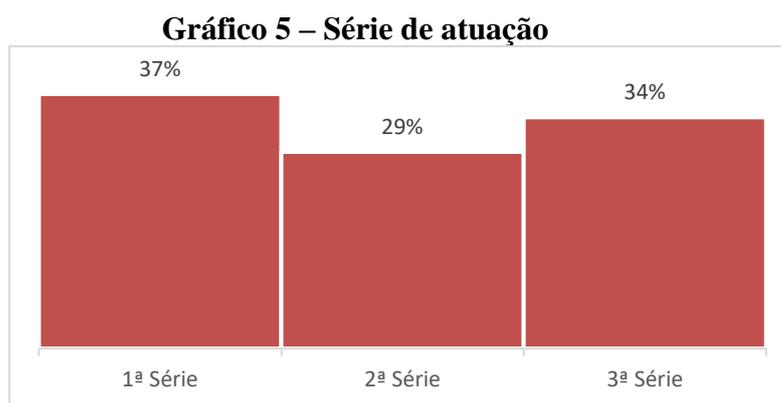
³ Um mesmo docente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino.

Secretaria de Educação, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE, lança semestralmente, o edital para os professores que desejam ter uma formação de especialização, mestrado e doutorado na rede pública de ensino. Esse período de formação é concedido a no mínimo 1% dos servidores ativos na carreira do magistério.

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, é uma tônica no processo de elaboração dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, principalmente por compreendermos que é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social. Diante disso, o trabalho docente se constitui sob uma teia de determinações oriundas do processo de formação que se fundamenta na perspectiva dos modos de produção de uma sociedade capitalista, impactando de forma direta o sentido do trabalho.

Dessa forma, para analisar o trabalho docente das/os professoras/es entrevistadas/os, levantamos informações sobre: a Coordenação Regional de Ensino (CRE) de vínculo, a etapa/série da educação de atuação, a quantidade de turmas de atuação, o tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o tempo de atuação no EM. Ao buscar essas informações, a intenção é ir de encontro com a caracterização do perfil do professor.

Para examinar as particularidades da docência em cada etapa, perguntamos sobre a série da educação em que atuavam, e a partir do gráfico 5, concluímos que a distribuição percentual das respostas para as 3 séries sugeridas foi proporcional, contudo, a 1ª série foi a que apresentou maior percentual (37%) em comparação as demais.



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023.

Ao observar o gráfico 5, é preciso considerar que um mesmo professor pode atuar em mais de uma série e, a depender da carga horária da disciplina, dar aula em todas as séries do ensino médio. Essa realidade implica na organização do trabalho pedagógico visto que os docentes precisam realizar: planejamento das aulas, elaboração e correção de provas,

preenchimento de diários, entre outras ações. Essas envolvem cada série distintamente, gerando nesse contexto uma sobrecarga de trabalho que configura processos de intensificação, como podemos identificar nos relatos abaixo:

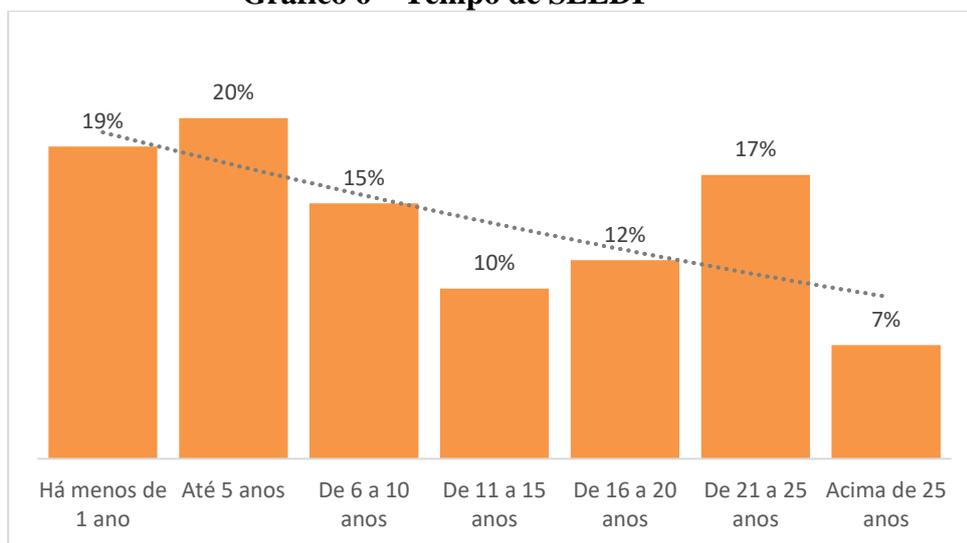
Olha, eu tenho 4 de primeiro ano, 2 de segundo, aí são 6, tenho mais quatro dessa optativa, são 10, e tenho mais 4 turmas de meio horário, que é o período do velho ensino médio, então são 14. (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

O grande problema que eu vejo da escola pública é o excesso de aluno por professor. Assim, isso faz a qualidade do trabalho cair muito...porque eu tenho seis turmas, eu tenho mais de 200 alunos, óbvio que eu não sei o nome de todos, claro que eu não consigo dar uma atenção especial pra todos, não dá [...] (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022)

[...] tenho 7 turmas de português e uma que eu trabalho parte diversificada que é do segundo ano, que aí eu ensino ortografia de forma geral [...]. (PROFESSORA CANELA DE EMA, 2022)

Em relação ao tempo de docência na SEEDF, observamos no gráfico 6, que a distribuição dos dados apresenta uma tendência maior para as faixas iniciais de tempo, visto que, aproximadamente metade, 54% (19% Há menos de 1 ano, 20% Até 5 anos e 15% De 6 a 10 anos), dos/as professores/as tinham abaixo de 10 anos de atuação na SEEDF.

Gráfico 6 – Tempo de SEEDF



Fonte: Dados elaborado pela autora deste trabalho, 2023

Diante do supracitado, podemos analisar que o grupo de respondentes da pesquisa possuem relativamente pouco tempo de SEEDF como professor efetivo. Entretanto, nas entrevistas alguns professores relataram que vivenciaram sua experiência na rede como contrato temporário até conseguirem a aprovação no concurso público, evidenciado nos

seguintes trechos das falas:

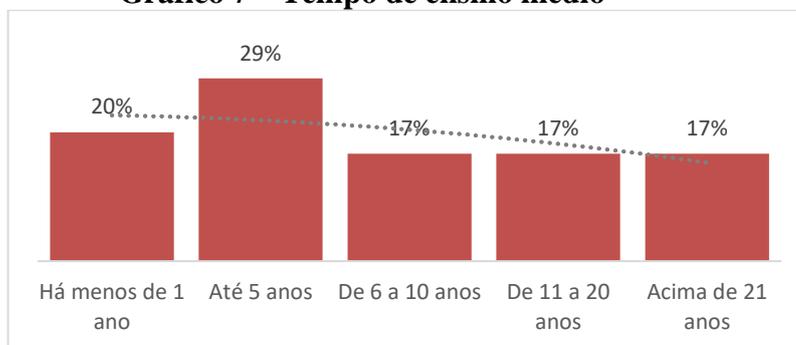
Eu desde que eu...que eu me formei, eu sempre fiz concurso pra Secretaria de Educação, fiz vários né, que era uma coisa assim de stand by, vai que uma hora eu precise né, então eu fiz pra temporário e passei, aí trabalhei 3 meses né [...] (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

E aí comecei a dar aula, primeiro como temporária, depois prestei o concurso...fui chamada no concurso né, que demorou um pouquinho pra chamar. Eu fiz em 16 e chamou só em...2020, atrasou...e aí comecei como efetiva. (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022).

No Distrito Federal, o tipo de contratação de docentes para a rede pública vinculada à SEEDF se dá por duas formas: por concurso público para docentes efetivos, ou por contratos temporários. A contratação temporária de profissionais ocorre para suprir o *déficit* de professores na rede pública nas seguintes situações: carência de docente decorrente de exoneração, demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e licença de concessão obrigatória. Essa substituição é garantida pela Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008, segundo a qual a seleção se dá por processo seletivo simplificado para formação de cadastro de reserva. A realidade da contratação temporária na SEEDF tem apresentado uma crescente, como aponta a nota técnica do Educacenso - Censo Escolar da Educação Básica (2016 a 2020), onde informa que de um total de 19.531 docentes da educação básica no ano de 2020, 10.987 eram contratos temporários, e 9.118 eram professores efetivos.

Em coerência, os professores da pesquisa apresentam uma tendência maior para as faixas iniciais de tempo de docência no EM, elucidada no gráfico 7. Diante disso, constatamos que a maior parte dos/as professores/as, (66% - 20% Há menos de 1 ano, 29% Até 5 anos e 17% De 6 a 10 anos), tinham abaixo de 10 anos de atuação no EM.

Gráfico 7 – Tempo de ensino médio



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Ao analisar esses dados, precisamos compreender que, no primeiro momento ao ingressar na SEEDF, muitas/os professoras/es iniciam sua trajetória profissional nos anos

finais do ensino fundamental II, por não conseguirem vaga nas escolas de ensino médio. Os recém contratados geralmente não têm muitas opções de escolha em relação a escola e o nível de ensino, séries/turmas. Esse processo é realizado por meio de concurso de remanejamento externo e interno, e ainda por meio de portaria de escolha de turma quando se inicia o ano letivo escolar. Assim, os docentes mais antigos na rede acabam por terem mais opções de escolha.

Diante dos questionamentos que foram propostos ao grupo de professores, que se dispuseram a participar da pesquisa, podemos concluir que em geral o perfil dos/as respondentes era de: pretos/as ou pardos/as; idade entre 25 e 40 anos; formação diversa em universidade pública e sem complementação pedagógica. Em relação às características profissionais, grande parte dos/as professores/as trabalhavam nas regionais do Gama e Plano Piloto, atuavam nas 3 séries dessa etapa da educação, possuíam 09 turmas em média, bem como tinham abaixo de 10 anos de atuação na SEEDF e no ensino médio. Ademais, não trabalhavam em outra escola, não possuíam outro emprego ou atividade remunerada e trabalhavam em jornada de 40h semanal.

Nesse contexto, é preciso destacar que nas últimas décadas houve transformações no perfil docente, as quais estão entrelaçadas com uma proposta de política educacional e de trabalho docente, a fim atender a uma sociedade marcada pela ampliação da escolaridade com domínio dos conteúdos e de habilidades cognitivas, visto que: “[...] a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante [...]” (KUENZER, 1999, p. 166). Sendo assim, partimos da compreensão que as mudanças no perfil do professor da educação básica brasileira passam a se materializar, principalmente, por dois caminhos: o primeiro leva em conta as transformações nos processos formativos, enquanto o segundo resulta de novas relações de trabalho.

Devemos considerar que é nesse cenário contraditório de novas regulamentações nos processos de formação, atuação e trabalho docente que buscamos compreender o perfil e a trajetória docente dos professores do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Considerando os apontamentos que fizemos até o momento, fica evidente, diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas nas relações e condições do trabalho docente, que as políticas de valorização estão condicionadas à lógica do capital. O perfil profissional desejável para a reprodução desse sistema vem sendo construído e consolidado ao longo dos últimos tempos. Isso significa dizer que as políticas educacionais estão subjacentes às formas

de regulação e de submissão da organização do trabalho na sociedade capitalista, e acabam marcando um cenário onde as condições de trabalho, a intensificação e a responsabilização fazem com que o professor não se reconheça nesse processo.

4.2. TRABALHO DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES: UM OLHAR SOBRE A MATERIALIDADE E IMATERIALIDADE

Compreendemos que as condições de trabalho são um dos elementos de mediação que implicam no campo do trabalho docente por representar, como Kuenzer e Caldas apontam (2009, p. 31) o “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

E que para além dos recursos necessários para a atividade docente, o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores, ou seja, se constituem num processo material e imaterial do trabalho. Portanto quando nos propormos a olhar as condições de trabalho dos professores da SEEDF, estamos utilizando o conceito numa perspectiva mais ampla que engloba:

[...] aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 157).

Nessa perspectiva, as condições de trabalho no contexto da docência referem-se a um conjunto de fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento do trabalho, da saúde física e mental dos professores. Dentre esses vários fatores, podemos destacar a infraestrutura das escolas, a carga horária, o salário, a relação com os alunos e a gestão escolar. Logo, as condições materiais e imateriais em que os professores realizam seu trabalho implicam na elaboração dos sentidos que atribuem ao mesmo.

Infelizmente, muitas escolas no cenário brasileiro enfrentam problemas significativos de infraestrutura, o que afeta negativamente as condições de trabalho dos professores. Entretanto, nas unidades escolares em que a pesquisa ocorreu, os docentes relatam de maneira geral que as escolas possuem uma boa infraestrutura e condições materiais adequadas se comparadas a realidade de outras escolas do DF, da região do entorno e de outros estados da

federação. As expressões abaixo confirmam:

[...] essa escola é uma escola super aparelhada, tá, em termos de equipamento, de...de condições materiais, tudo pintadinho, os banheiros com...com reformados, com granito preto, todas as salas têm o power point, o canhão, todas as salas agora, quando eu comecei aqui não, têm ar condicionado, na parte da tarde que eu dei aula aqui era um horror, você ia direto pra fora, não conseguia ficar dentro da sala. Então as condições materiais assim, físicas que você trabalhar... aqui é inegável, aqui tem todas as condições [...] (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

A gente tem uma estrutura que é totalmente fora do comum, para uma escola pública. Nós temos uma sala de aula com projetor, com caixa de som, com ar condicionado, o que não existe nem em muitas escolas particulares... eu tenho teatro!... com iluminação, com mesa de sonoplastia, sabe, com projetor. É... e esse espaço é um privilégio mesmo, eu sinto que eu sou privilegiada e que os alunos são privilegiados por esse espaço. E a gente tem uma gestão que presta conta de cada centavo que entra, que diz pra gente “olha eu tenho tanto em caixa, o que vocês acham da gente fazer isso?”. A gente tem laboratório de ciências na escola, a gente tem uma estrutura fora do normal. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

[...] é uma exceção, a gente tem uma estrutura muito boa aqui [...] (PROFESSOR PEQUI, 2022)

[...] a gente ainda tem sorte de ter uma escola bem estruturada né, que ajuda muito assim né, tem espaços ao ar livre, tem um... uma estrutura que dar pra gente fazer coisas diferentes fora de sala de aula né, isso ajuda. (PROFESSOR BARU, 2022)

[...] essa escola ela é ainda privilegiada, essa é a maior escola de São Sebastião, tem... é a estrutura mais nova que existe não tem nenhuma escola que foi feita depois da nossa, é... com essa finalidade né, essa escola foi inaugurada em 2009 (PROFESSOR BURITI, 2022).

A infraestrutura das escolas é um fator crítico para as condições de trabalho dos professores. Assim, as condições adequadas de iluminação, ventilação, mobiliário e equipamentos são essenciais para garantir a segurança e o bem-estar dos professores, bem como dos alunos. Infelizmente, muitas escolas na rede de ensino do Distrito Federal e do Brasil enfrentam problemas significativos de infraestrutura, o que afeta negativamente as condições de trabalho dos professores. Entretanto, no âmbito das contradições em que o trabalho se materializa, os professores especificamente das escolas pesquisadas vão apontando um *sentido de satisfação* com a infraestrutura da escola.

Ademais, pedimos para que julgassem alguns aspectos relativos às condições de trabalho, com as seguintes opções: ruim, regular, irrelevante, bom ou ótimo. Com base na Tabela 2, concluímos que no ambiente físico (edificação e espaço, 75%), recursos materiais

(mobiliário e equipamentos, 63%) e recursos pedagógicos (livros, computadores etc., 53%) apresentaram maior proporção para bom ou ótimo (soma-se os percentuais). Por outro lado, pouco mais da metade (53%) dos/as respondentes escolheram recursos humanos disponíveis como ruim ou regular. Por fim, o item recursos financeiros não apresentou preponderância para nenhuma classificação ou agrupamento.

Tabela 2 – Avaliação de aspectos relativos às condições de trabalho

Aspectos relativos às condições de trabalho		Ruim	Regular	Irrelevante	Bom	Ótimo	Total
Ambiente físico (edificação e espaço)	Qtd.	1	13	1	25	19	59
	%	2%	22%	2%	42%	32%	100%
Recursos materiais (mobiliário e equipamentos)	Qtd.	2	16	4	26	11	59
	%	3%	27%	7%	44%	19%	100%
Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.)	Qtd.	3	21	4	25	6	59
	%	5%	36%	7%	42%	10%	100%
Recursos financeiros	Qtd.	10	17	5	24	3	59
	%	17%	29%	8%	41%	5%	100%
Recursos humanos disponíveis	Qtd.	9	22	1	20	7	59
	%	15%	37%	2%	34%	12%	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Percebemos então na análise dos dados que, em relação a estrutura física, recursos materiais e pedagógicos, os professores estão satisfeitos com a escola que trabalham, e que a fragilidade apontada por eles está na falta de recursos humanos. Os recursos humanos no campo da educação geralmente se referem a todos os profissionais que trabalham na área educacional, incluindo professores, administradores, orientadores educacionais, psicólogos educacionais, conselheiros, bibliotecários, entre outros. Esses profissionais são responsáveis por oferecer um suporte e gerenciar o ambiente de aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a ausência ou o número reduzido de profissionais da educação no ambiente escolar acarreta em uma sobrecarga de trabalho, não só para os professores que estão na linha de frente para a realização do processo ensino-aprendizagem, mas também para toda equipe diretiva, impactando toda organização do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Nesse contexto, os professores acabam desempenhando outras tarefas que extrapolam a função de ensinar. Como Oliveira (2003) afirma:

o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Os professores vão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos com o excesso de tarefas e atividades que estão submetidos, o que caracteriza a perda da especificidade do papel de ensinar e a responsabilização por todas as demandas que surgem no ambiente escolar. Como podemos evidenciar nas declarações abaixo:

[...] outra coisa que é notório, cada vez mais te dão serviço de secretaria pra fazer. (pausa) Alivia a secretaria e toca no carrinho do professor, toca no caminhãozinho dele também, e ai que é...o pedagógico é acho que é o melhor, dar aula, agora “preenche num sei que, faz num sei o que”, muita burocracia, muita coisa é...que seria serviço de secretaria e vem parar na mão do professor, o professor que resolve [...] (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

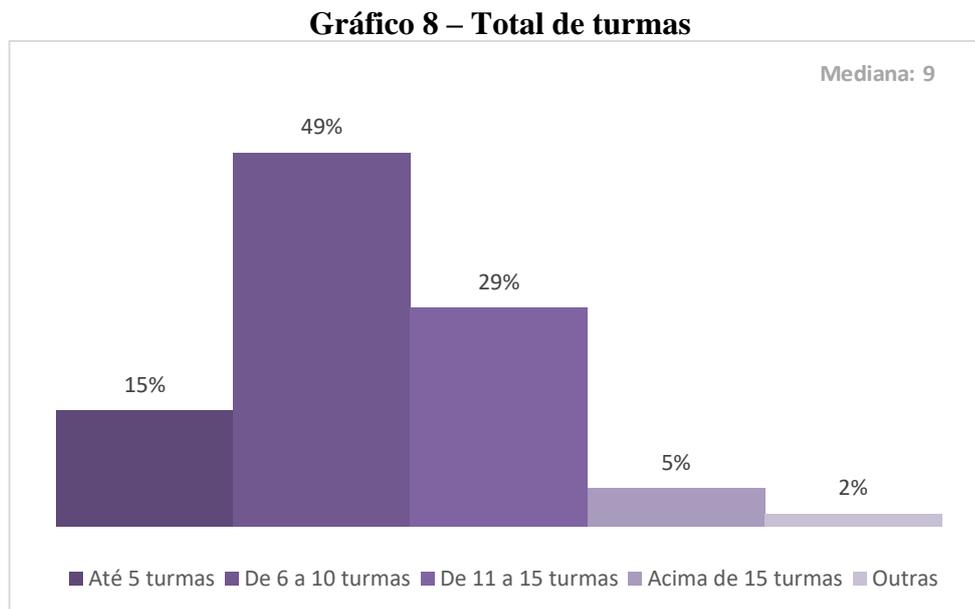
[...] acaba que a gente fica se concentrando em coisas que não são... não são o sentido principal né, é que de... se preocupar com a parte pedagógica, mais humana, mais de aprendizado. A gente acaba tendo que se preocupar muitas vezes com outras coisinhas, sabe de... o menino não tem livro vai atrás disso... vai atrás daquilo, é... probleminhas outros (pausa) e principalmente a parte burocrática da Secretaria, que é muito pesada. O diário que a gente tem que preencher é absurdo, cada aula é um diário, você tem que preencher, e as faltas num sei o que, se fosse um sistema mais moderno, isso desafogava muito, as vezes você perde 20 minutos da aula fazendo chamada (pausa). Você perde muito tempo, porque é muito arcaico né, não tem um sistema, sei lá, biométrico, uma coisa que fosse mais rápido, que facilitasse a identificação, ver quem tá na escola [...] (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022).

Então o professor hoje ele é um pouco psicólogo, um pouco assistente social e tem que ser um professor também, porque ele tem que trazer essa ideia de conhecimento [...] (PROFESSOR PAU SANTO, 2022).

[...] sempre me sinto sobrecarregada. É... especialmente no ensino médio, no novo ensino médio, o que mais me deixa exaurida no trabalho é a burocracia, não é a regência. É o que a gente tem que lançar no diário. A gente tá com um diário extremamente arcaico nesse momento, que não...não está de acordo com essa novidade, com essa modernidade que o governo propõe pra... pra o novo ensino médio. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Nesse movimento dialético e contraditório, os professores vão apontando outros elementos de precarização e intensificação do trabalho, que denotam um *sentido de insatisfação* com as condições objetivas e subjetivas para a concretude do trabalho. Quando questionadas/os a respeito das quantidades de turmas que lecionavam, sintetizadas as respostas na gráfico 8, observamos que a faixa com maior proporção foi de 6 a 10 turmas, com quase metade dos/as respondentes atuando com essa quantidade (49%). Ao somar esse resultado com a faixa de até 5 turmas (15%), evidenciamos que a maior parte (64%) tinha até

10 turmas e, ao consolidar este resultado, a mediana geral foi de 9 turmas por professora/o.



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Conforme o gráfico 8, os professores pesquisados têm em média 9 turmas com 35 a 40 alunos por turma. Esse quantitativo elevado de turmas e alunos acaba impactando na organização do trabalho pedagógico, principalmente na questão do planejamento das aulas, na correção de provas e trabalhos, no acompanhamento mais individualizado dos alunos, acarretando um desgaste físico e emocional, entre outros fatores, que acabam reverberando na qualidade do trabalho dos docentes. Assim, destacamos trechos das falas dos professores que afirmam sobre esse contexto:

Tenho 15 turmas por semestre, 30 no total. (E a média de quantos alunos em sala?) 38 por sala em média. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

[...] Olha, eu tenho 4 de primeiro ano, 2 de segundo, aí são 6, tenho mais quatro dessa optativa, são 10, e tenho mais 4 turmas de meio horário, que é o período do velho ensino médio, então são 14. (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

[...] O grande problema que eu vejo da escola pública é o excesso de aluno por professor. Assim, isso faz a qualidade do trabalho cair muito...porque eu tenho seis turmas, eu tenho mais de 200 alunos, óbvio que eu não sei o nome de todos, claro que eu não consigo dar uma atenção especial pra todos, não dá... (PROFESSORA PARATUDO, 2022).

[...]6 turmas de terceiro ano esse semestre e mais 6 de segundo ano, são 12...Então assim, eu tenho uma sala pequena, é... e que eu tenho em torno de... agora, porque a sala não comporta mais, porque se comportasse mais tinham colocado mais, é... 38 alunos. (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

[...] Eu tenho... 9 turmas. (PROFESSOR PEQUI, 2022)

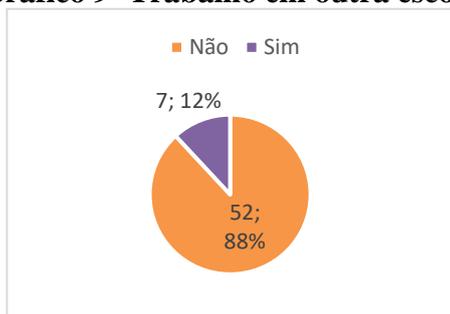
A carga horária é outro fator importante a ser considerado. A tabela 3 demonstra que grande parte dos professores pesquisados possuem uma carga horária de 40 horas semanais. Entretanto, muitas vezes, os professores são obrigados a trabalhar longas horas, incluindo horas extras, para cumprir as expectativas da escola e garantir que os alunos tenham a melhor educação possível. Além disso, os professores também precisam dedicar tempo fora da sala de aula para preparar aulas, corrigir trabalhos e avaliar o desempenho dos alunos.

Tabela 3 – Carga horária semanal

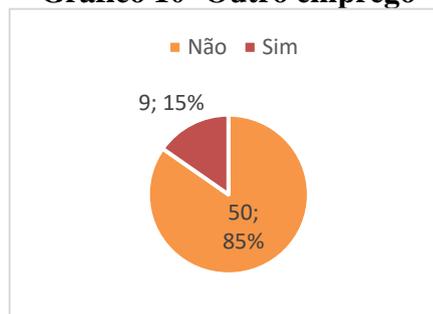
Carga horária semanal	Qtd.	%
20 horas semanais	2	3%
40 horas semanais	48	81%
60 horas semanais	7	12%
Mais de 60 horas semanais	1	2%
Outro	1	2%
Total Geral	59	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

No que diz respeito à jornada de trabalho, perguntamos sobre o trabalho em outras escolas além da SEEDF, ou seja, em escolas privadas; se possuíam outro emprego ou outra atividade remunerada; e a carga horária semanal de trabalho docente. Nos gráficos 9 e 10 e na tabela 3 encontram-se os resultados das respostas. Assim sendo, concluímos que a maior parte não trabalhava em outra escola (88%), não possuía outro emprego ou atividade remunerada (85%) e trabalhava em jornada de 40h semanal (81%).

Gráfico 9- Trabalho em outra escola

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Gráfico 10- Outro emprego

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

O fato de maioria dos professores terem uma carga horária semanal de 40 horas semanais com jornada ampliada, e muitas vezes, extrapolar essa carga horária de trabalho para conseguir cumprir suas tarefas e atividades, pode ser um dos fatores determinantes para boa parte dos respondentes da pesquisa não realizarem trabalho em outra escola e/ou em outro emprego.

Essa sobrecarga de trabalho implica em uma carga emocional e física na qual os professores estão submetidos, caracterizando-se aspectos do processo de intensificação do trabalho docente. Esse é um fenômeno que ocorre quando há um aumento na carga de trabalho dos professores, seja em termos de quantidade de alunos por turma, de número de disciplinas a serem ministradas, de atividades extracurriculares, de burocracias e outras tarefas relacionadas ao trabalho docente.

Diante dessa realidade as/os professoras/es nas entrevistas vão trazendo relatos que denotam uma sobrecarga física e/ou emocional sobre o trabalho que realiza:

[...] física nem tanto, emocionalmente muito mais. Fisicamente quando... aí é...mais é o preparo físico né, digamos assim e etc. Agora a carga emocional é...explode né, é tanto que é natural. A gente faz terapia, aprendi isso ao longo da carreira também, é bom fazer terapia, você sentar ali pra conversar com alguém, exatamente porque a gente não consegue ter esse distanciamento. Então a sobrecarga emocional faz parte da profissão, eu já vi isso, eu tenho...alunos do terceiro ano que fala, “ah acho que vou virar professor”, eu falo “oh, vai acontecer isso e isso, você tem que saber lidar, não só saber lidar, você tem que entender que é... são essas cadeiras que vão estar ali dentro daquela sala”. Então não adianta você virar pra mim e falar eu vou ser professor, mas eu vou dar ali só 20 horas de aula, e depois eu vou fazer bolo! Não, você não vai. Se você vai ser professor, você vai dar 20 horas de aula, e passar as outras 14 horas do dia pensando naquelas 20 horas de aula que você estava dando (pausa), faz parte da profissão, essa sobrecarga emocional. (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

[...] as vezes me... me envolvo emocionalmente com algumas circunstâncias é... e faço o máximo possível pra... pra solucionar esses problemas. As vezes são problemas graves, já chegou aluno aqui falando “professor, eu passo fome em casa”, e aí imediatamente eu... contatei a direção, a direção entrou em contato com o CRAS, e providenciamos o mais breve possível é... cesta básica né pra...pra essa aluna. É... problema de tentativa de suicídio, é... enfim, aqui é... a gente lida com tudo. E prontamente eu tento solucionar essas questões. Então esse é o meu trabalho hoje... e eu faço com... com competência. (PROFESSOR BURITI, 2022)

Eu fico muito preocupada com eles e... já tive várias situações né, de ter que chamar o concelho tutelar...essas coisas, então a gente se envolve muito, com os casos, né, você vai dormir, você está pensando na menina que falou tal coisa, “ai meu Deus essa menina vai dá trabalho...”, então me envolvo né. (PROFESSORA PARA TUDO, 2022)

[...] então como eu sou um professor que não... não exijo muito a disciplina assim no sentido assim de comportamento, eu tento dialogar e a partir do dialogo promover com que eles participem das atividades, é... tem dias que não dar pra fazer isso, tem dias que você tem que chamar mesmo a atenção do aluno e isso... isso me faz mal, tanto fisicamente, biologicamente né, a minha garganta sente quando eu...eu exagero na questão mesmo da voz né. Então assim, como eu não consigo desenvolver a minha aula mais dialogada, a aula onde o aluno participa mais, eu sinto que... isso me afeta emocionalmente, quando eu preciso chamar a atenção do aluno “olha... para, para um pouco com esse barulho, presta atenção aqui, vamos tentar desenvolver essa atividade”. Então é... nesse sentido que eu... eu... eu me afeto emocionalmente, exigir essa disciplina, meio que... o comportamento dentro da sala de aula. (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

[...] sempre (risos), sempre me sinto sobrecarregada. É... especialmente no ensino médio, no novo ensino médio, o que mais me deixa exaurida no trabalho é a burocracia, não é a regência. É o que a gente tem que lançar no diário. A gente tá com um diário extremamente arcaico nesse momento, que não...não está de acordo com essa novidade, com essa modernidade que o governo propõe pra... pra o novo ensino médio. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Diante das vivências do trabalho docente supracitadas, evidenciamos que a sua intensificação pode levar ao esgotamento físico e emocional dos professores, comprometendo a qualidade do ensino e a saúde dos profissionais. Compreendemos que essa intensificação do trabalho docente está associada ao aumento da carga de trabalho e das exigências sobre os professores, sem a correspondente melhoria das condições de trabalho e do reconhecimento da profissão. Entendemos esse contexto de intensificação é resultado de um conjunto de fatores, incluindo a expansão da educação, a precarização das condições de trabalho, a exigência de resultados imediatos e a desvalorização da profissão.

Diante disso, o processo de intensificação e de precarização do trabalho andam lado a

lado, ou melhor se misturam. Constatamos que as intensas demandas de ensino e tarefas administrativas exigem longas jornadas de trabalho, sobrecarga e conflitos nas suas relações. A relação com os alunos é outro aspecto crucial das condições de trabalho dos professores, pois precisam criar um ambiente de aprendizagem adequado e saudável para seus alunos, o que pode ser desafiador em muitos casos, não só pelas condições objetivas, mas também pelas condições subjetivas em que o trabalho docente se materializa. Assim, os problemas comportamentais, a indisciplina, a violência e a falta de interesse dos alunos são alguns dos desafios que os professores enfrentam no seu dia a dia.

Porém, ao mesmo tempo que os professores precisam buscar estratégias de enfrentamento para esses desafios, na relação professor-aluno, os docentes envolvidos na pesquisa expressam sentido de satisfação nessa mesma relação. Assim, evidenciamos essas contradições vivenciadas no trabalho docente:

[...] a minha relação com os alunos é boa, não sou íntimo de aluno, não quero muito intimidade com aluno entendeu, eu sou...eu sou um profissional, então eu quero uma relação profissional, agora, tô aberto a qualquer um que vim conversar, querer ser próximo dos alunos né, quer dizer, não tenho assim muitos problemas, os problemas que eu tenho assim é de disciplina, de ficar conversando atrapalhando o meu trabalho e o os outros que estão a fim de prestar atenção, de entender um pouquinho mais do contexto. Mas de modo geral, nunca tive assim problemas sérios com aluno, na...não tenho em nenhum lugar. (pausa) (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

[...] eu tenho uma relação muito boa, porque assim, no início (pausa) é...eu cheguei a entrar em alguns conflitos e tal, quando... principalmente nos casos de alunos mais agressivos né, ou alunos que vem... é muitas vezes é... drogados, então meio que né... não consegue despertar... ou...pra você ver né... chega em um estado bem alterado, entra com bebidas, essas coisas... Quando dá algum problema, eu tiro de sala e encaminho pra coordenação...é... eu não fico batendo boca sabe. Então eu... eu fujo um pouco do conflito né. Quando eu começo a ver que está escalando ali... eu tiro de sala, passo por coordenador, então...acabou, mas em geral, foram problemas muito pontuais. A minha relação eu considero muito boa, muito próxima, principalmente das meninas (pausa). (PROFESSORA PARATUDO, 2022)

[...] (risos) então, é... é uma relação um tanto quanto (pausa) intensa, por que? Embora eu... eu diga... eu venha dar dessa coisa da educação popular Freiriana, mas eu sou muito rígido também. Então assim, e eu não acho que eu esteja errado com isso sabe?! Porque eu acho que as pessoas... um dos erros é pensar a educação popular Paulo Freire como você faz do jeito que você quiser, de qualquer jeito tá bom, e... e não. Na minha cabeça você tem que dá conta de fazer as coisas, porque o mundo vai te cobrar, o mundo não vai te passar a mão na cabeça. Por mais que eu queira fazer um mundo diferente, eu não vou fazer um mundo diferente fazendo de qualquer jeito. Então, eu acho que eu tenho que me comprometer, eu tenho que levar as

coisas com seriedade. Então eu sou... o cara chato. Só que eu sou o cara chato que busca o vínculo. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

[...] eu não tenho tanta é... dificuldade com os alunos... assim, eu vejo que eu...sou um professor aberto pra dialogar independente se ele tem uma visão mais conservadora de sociedade ou uma visão um pouco mais progressista de sociedade. Eu dialogo bem com eles. (pausa) (PROFESSOR PAUSANTO, 2022)

Então é... me move muito esse carinho, esse amor dos meninos, e é o que eu dedico a eles também. Eu acho que a gente recebe o que a gente é...oferece. Quando a gente trata mal, a gente também é tratado mal, então eu tenho muito amor pelo que eu faço mesmo...Me envolvo até demais, meus alunos vão até a minha casa, alguns mais antigos vão lá almoçar comigo, levar presente. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

[...] via de regra é muito boa, eu consigo... como eu tenho essa preocupação de... me comunicar com eles, normalmente funciona. Eu tenho, via de regra, ótimo relacionamento com os alunos, caso o outro que vai acontecer, é normal, mas via de regra eu consigo-me comunicar bem com eles. Então por exemplo, do ponto de vista é... é... da relação professor-aluno em sala, pedagogicamente falando, eu sempre deixo aberto pro diálogo [...] (PROFESSOR PEQUI, 2022).

[...] então, assim, é... (pausa) eu não vou dizer que é uma um... uma... uma relação de amizade, por que a gente tem o respeito entre professor e aluno, mas isso não impede da gente falar sobre tudo, é... é... eu costumo deixar meu aluno bem tranquilo com relação à mim, eu não sou... não sou um professor terrorista, eu não fico... fico cobrando, fico ameaçando, isso não faz parte de mim, então o meu aluno ele faz a atividade porque ele precisa. E ele entende que ele precisa e eu quero que ele me veja como uma pessoa gente boa que não tá aqui pra prejudicá-lo e que tá aqui pra ajudá-lo. (pausa) essa é a minha relação com eles. (PROFESSORA CANELA DE EMA, 2022)

em geral eu... eu tento né ser bem aberto assim no sentido de... não acredito que só a rigidez né é... realmente funciona, porque eu acho que isso... também tem toda uma questão pessoal dele, não sei como que ele vive em casa, como que é a relação dele fora da escola, fora dali da sala de aula né. Então eu acho que a rigidez só não funciona né assim, eu acho que é... eu tento sempre ter uma abertura e até pela natureza da... da minha disciplina eu acho que eu... pelo menos eu acho que isso é um privilégio que eu tenho né de... de ser uma disciplina que... privilegia o debate né, essa coisa do... da participação mesmo né, ou seja, trazer questões que são existenciais, vamos dizer assim né, resumindo né questões éticas, políticas e tal né que envolve... que eu tento envolver o...dia a dia deles, envolver a posição pessoal deles. (PROFESSOR BARU FILOSOFIA, 2022).

olha, amistosa. É... eu sempre fui... parceiro dos alunos, eles sempre gostaram de mim, é... muitos anos nas formaturas dos terceiros anos eu estava entre os professores mais é... homenageados né, pelo carinho, pela forma que a gente lidava, mas sou uma pessoa como qualquer outra, as

vezes me irritava profundamente, já tive desavenças horrorosas com alunos, na minha carreira talvez eu consiga lembrar que... desse momento de cinco ou seis surtos psicóticos que eu tive dentro de sala de aula, de ficar louco totalmente desequilibrado emocionalmente, de gritar e xingar e... talvez até partir pra uma agressão física pra algum aluno. (PROFESSOR BURITI, 2022)

De modo geral, os professores da pesquisa relatam ter uma boa relação com seus alunos apesar das diversidades e desafios que estão postos para realização do trabalho. Entretanto, o relato do professor Buriti traz elementos de um possível adoecimento diante das situações de *stress* gerado por uma sobrecarga física e emocional, o qual os professores estão expostos. Parece claro que o adoecimento acontece, apesar de muitas vezes seus sintomas serem naturalizados como algo que faz parte do trabalho. Entretanto, sua repercussão em sala de aula torna-se inevitável, os professores vão expressando momentos de *stress*, irritabilidade e cansaço.

[...] ficou mais difícil eu acho, porque muitos não estão querendo nada e ficam perturbando, porque não se interessam, não leem, porque ficam lá dentro com telefone celular e tal, então estamos vivenciando isso agora. (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

Agora assim, eu acho que é... tem dia que eu fico muito estressada, quando eu saio daqui, com certeza, por causa disso, é muito barulho, é muita desorganização, é muita bagunça, eles são muitos... muita demanda, muita sabe... é você não tem ajuda, então é...o estresse é uma das consequências principais assim, a gente fica estressado, porque você fica sugado. (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022)

[...] se a gente começa a então acho que é a frustração e o cansaço mental e físico mesmo e emocional também né, é realmente ficar cansado mesmo né. (PROFESSOR BARU, 2023)

[...] dor na coluna, é... da voz, não consigo, o degaste é muito grande, mas falar...por uma manhã inteira sem sentir é... algum desconforto. Então o degaste físico é realmente grande. (PROFESSOR BURITI, 2022)

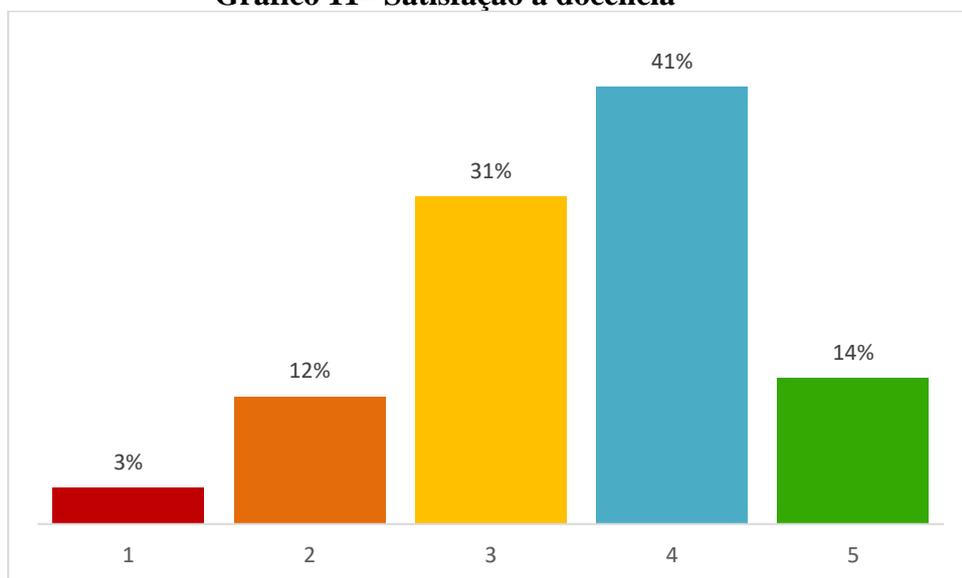
Segundo Landini (2007), a soma de vários fatores é responsáveis pelo adoecimento docente:

[...] formação de outros sujeitos, ao excesso de trabalho, a precarização do trabalho, à perda de autonomia, à sobrecarga de trabalho burocrático, ao quadro social e econômico e às condições de vida dos alunos, entre os principais fatores. Em acréscimo, deve-se às condições objetivas impostas pelas reformas educacionais desde a segunda metade da década de 1990.” (LANDINI, 2007, p. 9).

Embora os professores admitam ter uma boa relação com os alunos, contraditoriamente é nessa relação que acontece os momentos de tensão e *stress* no trabalho. Essa relação professor-aluno, requer do professor a todo momento, além da função de ensinar, a busca por estratégias para controlar a indisciplina, a falta de interesse, a violência, entre outros fatores que permeiam as relações na sala de aula e no ambiente escolar. Além disso, ainda conseguir desempenhar as múltiplas tarefas e responsabilidades que lhes são imputadas no contexto das novas políticas educacionais.

Entretanto, as/os professoras/es que participaram da pesquisa expressam um *sentido de satisfação e realização* com a docência. Para examinar os elementos e as características que influenciaram a satisfação e a realização com o trabalho docente no EM, foi solicitado aos professores que indicassem o grau de satisfação ou realização para alguns aspectos sugeridos. Com respeito à satisfação com o trabalho docente pedimos que indicassem o grau de satisfação com alternativas de 1 a 5, em que 1 era para totalmente insatisfeito/a e 5 para muito satisfeito/a. A partir do gráfico 11, podemos concluir que 54% dos/as professores/as estavam ou satisfeitos/as ou muito satisfeitos/as, (soma de 41% satisfeitos/as mais 14% muito satisfeitos/as) e um percentual significativo de 31% disseram não estarem nem satisfeitos/as nem insatisfeitos/as com a docência.

Gráfico 11– Satisfação à docência



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Nas entrevistas, os professores vão atribuindo a satisfação e realização com a docência na relação com os alunos/jovens, na apropriação do conhecimento específico, no processo de ensino-aprendizagem e no reconhecimento da importância social que o seu trabalho possui

principalmente pela possibilidade de formação humana dos alunos e, conseqüentemente transformação da realidade em que estão inseridos.

[...] recompensa (pausa). participar da formação dos jovens eu acho que essa é uma...uma...maior importância vai mais pra que você está participando da formação das pessoas, são pessoas jovens né... (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

[...] nunca pensei em sair daqui, é... eu tenho uma realização assim muito...sou muito feliz com o que eu faço, apesar dos altos e baixos que a gente tem na carreira, de todos os tropeços que temos né, eu me vejo...me vejo fazendo o que eu escolhi, o que eu gosto [...] sou um brasileiro formado no meio dessa loucura toda, discípulo de Paulo freire, não tem jeito, não abro mão, você tem que tocar nas pessoas para as pessoas conseguirem tocar os outros e a gente formar...e tudo aqui, formar a nação. (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

Por conseguinte, perguntamos sobre a realização com alguns aspectos relativos à docência. Pedimos para assinalarem o grau de realização profissional para cada alternativa com escala de nenhum, pouco realizado/a, e totalmente realizado/a. Logo, a partir da Tabela 4, concluímos que a relação com os membros do núcleo gestor (58%) e a infraestrutura da escola (58%) foram os tópicos que proporcionalmente apresentaram maior parte para realização (soma de realizado/a mais totalmente realizado/a). A Tabela 2 apresentada anteriormente sobre aspectos relativos às condições de trabalho, como ambiente físico, recursos materiais e recursos pedagógicos, reafirmam esse sentido de satisfação com a infraestrutura das escolas pesquisadas.

De outro modo, aproximadamente metade dos professores respondentes selecionou a relação com os pais (51%); a maior parte escolheu a remuneração (salário, 88%), o plano de carreira (85%), o material didático (71%) e a carga horária (59%). Diante disso, nenhum professor selecionou a opção pouco realizado/a ou parcialmente realizado/a (soma-se os percentuais). Além disso, a relação com os alunos e a relação com os pares (professores) não foram fatores que apresentaram predominância em algum grau de realização ou agrupamento destes.

Tabela 4 – Realização profissional

Realização profissional		Nenhum pouco realizado	Parcialmente realizado	Irrelevante	Realizado	Totalmente realizado	Total
A relação com os alunos	Qtd.	2	25	3	19	10	59
	%	3%	42%	5%	32%	17%	100%
A relação com os pares	Qtd.	3	23	7	19	7	59
	%	5%	39%	12%	32%	12%	100%

(professores)							
A Relação com os membros do núcleo gestor	Qtd.	3	15	7	23	11	59
	%	5%	25%	12%	39%	19%	100%
A Relação com os pais	Qtd.	8	22	8	15	6	59
	%	14%	37%	14%	25%	10%	100%
A Remuneração (salário)	Qtd.	26	26	0	5	2	59
	%	44%	44%	0%	8%	3%	100%
O Plano de carreira	Qtd.	24	26	3	4	2	59
	%	41%	44%	5%	7%	3%	100%
A infraestrutura da escola	Qtd.	3	19	3	21	13	59
	%	5%	32%	5%	36%	22%	100%
O material didático	Qtd.	12	30	5	9	3	59
	%	20%	51%	8%	15%	5%	100%
A Carga horária	Qtd.	8	27	3	16	5	59
	%	14%	46%	5%	27%	8%	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023.

Assim, os docentes vão tecendo em suas expressões alguns momentos *sentidos de satisfação/insatisfação e realização* com o trabalho. E nessa teia de elaboração de sentidos vamos elaborando nossas análises. Portanto, no que se refere à relação dos docentes com os pais/família, alguns elementos que foram apontados nos chamou a atenção:

É um depósito, larga aqui que eu tô livre do filho durante 5 horas, é isso? Não funciona assim, “ah...dá jeito...” aí vem as pérolas pra gente trabalhar aqui. Então de modo geral, eu acho que é... que é por aí (pausa) (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

Pelas famílias, eu penso que... (pausa) na grande maioria não, você não tem reconhecimento. Na grande maioria das... das... das famílias, o menino vem pra escola, aqui ele se vira, a escola faz o que tem que fazer, você não tem elo, você não tem... Então assim a quantidade de pais que vem as reuniões e que te dão um feedback do teu trabalho que fala... é muito pequena se perguntar saber o que que é, entender que isso pra mim também é uma valorização, tá se importando né, com o processo do filho e da filha, e... e de tabela me enxergou nesse processo (pausa), mas esse número é muito pequeno. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022).

[...] por mais que pareça fora da lógica, a gente ainda é visto como babá. Os pais querem se livrar dos filhos, é... e eles mandam os meninos pra escola pra receber a educação que muitas vezes não é dada em casa. Então sempre que a gente chama um pai, uma mãe aqui, é... a gente ouve muita aquela frase, que você como professora certamente já ouviu, de “eu não sei mais o que fazer com o meu filho”, e a gente pensa né, se a mãe que tem poder de cercear ali, por exemplo, o celular, dizer não pode sair, não pode fazer nada, imagina a gente que não tem essa...essa autonomia também pra trabalhar com os alunos né. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

Diante desses relatos, observamos um distanciamento dos pais/famílias do ambiente

escolar, talvez por se tratar de uma etapa da educação básica que possui um público constituído de jovens que tem uma certa maturidade e autonomia nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto na percepção de algumas famílias não requerem um acompanhamento mais sistemático. Desse modo, os professores se queixam da ausência de muitos pais/famílias na escola e no acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que de certa maneira implicam diretamente na realização do seu trabalho e denotam um sentido de desvalorização e não reconhecimento ao seu trabalho.

Se faz necessário pensarmos o contexto socioeconômico das famílias dos alunos que compõem a realidade das escolas públicas no Distrito Federal, apesar do lócus da pesquisa ser um espaço geográfico privilegiado em comparação com outros estados brasileiros, algumas das unidades escolares pesquisadas estão localizadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica. Ao partir dessa realidade, inferimos que muitos pais/famílias precisam trabalhar e não conseguem acompanhar a vida escolar de seus filhos de maneira mais próxima e efetiva. Outra questão nesse cenário de vulnerabilidade das famílias é o fato de que muitas vezes esses pais/e ou responsáveis não possuem formação escolar, logo não conseguem orientar e/ou participar do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

Nesse movimento de análise do eixo temático das condições de trabalho, o salário é outro fator extremamente relevante e perpassa por toda construção de um plano de carreira. Os professores participantes da pesquisa reafirmam a realidade do cenário nacional, de que não recebem um salário justo pelo trabalho que realizam. Principalmente, quando comparado com outras carreiras de servidores públicos (com nível superior) da esfera Distrital. Inclusive uma das pautas de reivindicações da categoria, junto ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal/SINPRO-DF, é de que os salários dos professores da Rede Pública do Distrito Federal sejam equiparados as demais carreiras do serviço público do DF com formação em nível superior, como prevê a meta 17 do Plano Distrital de Educação (2015 a 2024). O quadro abaixo retrata a discrepância salarial da carreira do magistério em relação as demais carreiras.

Quadro 6 – Média salarial dos servidores públicos do DF e o Magistério público

Meta 17 do Plano Distrital de Educação (2015-2024)		Valorizar os profissionais da Educação da Rede Pública de Educação Básica ativos e aposentados, de forma a equiparar seu vencimento básico, no mínimo, à média da remuneração das demais Carreiras de Servidores Públicos do Distrito Federal com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência deste plano (DISTRITO FEDERAL, 2015, s. p.)		
Posição	Carreira	Cargos	Escolaridade	Média do Vencimento Básico Inicial da Carreira
1º	Defensor Público do Distrito Federal	Defensor Público 1ª Cat.; Defensor Público 2ª Cat.; Defensor Público Categoria especial	superior	RS23.799,37
2º	Procurador do Distrito Federal	Procurador do Distrito Federal - Categoria I (Inicial); Procurador do Distrito Federal - Categoria II; Subprocurador geral do Distrito Federal	superior	RS23.799,37
3º	Assistência Judiciária	Procurador de Assistência Judiciária 2ª cat.	superior	RS22.589,59
4º	Delegado de Polícia	Delegado de Polícia	superior	RS18.177,32
5º	Polícia Civil - Perito	Perito Criminal; Perito Médico Legista	superior	RS18.177,32
6º	Auditoria Tributária	Auditor Fiscal da Receita do Distrito Federal	superior	RS14.970,00
7º	Médica	Médico	superior	RS12.654,00
8º	Auditoria de Controle Interno	Auditor De Controle Interno; Inspetor Técnico de Controle Interno	superior	RS10.400,00
9º	Polícia Civil	Agente de Polícia; Agente Policial de Custódia; Escrivão de Polícia; Papiloscopista Policial;	superior	RS9.394,68
10º	Regulação de Serviços Públicos	Regulador de Serviços Públicos	superior	RS9.200,00
11º	Auditoria de Atividades Urbanas	Auditor de Atividades Urbanas; Auditor Fiscal de Atividades Urbanas	superior	RS9.001,88
12º	Cirurgião-Dentista	cirurgião-Dentista	superior	RS8.500,00
13º	Planejamento Urbano e Infraestrutura	Analista de Planejamento Urbano e Infraestrutura	superior	RS8.466,67
14º	Atividades de Trânsito	Especialista em Atividades de Trânsito	superior	RS8.190,00
15º	Apoio às Atividades Jurídicas	Analista Jurídico	superior	RS7.320,00
16º	Atividades em Transportes Urbanos	Especialista em Transportes Urbanos	superior	RS7.290,00
17º	Gestão Fazendária	Analista de Gestão Fazendária	superior	RS7.020,00
18º	Músico da OSTNCS	Músico	superior	RS6.900,00
19º	Policimento e Fiscalização de Trânsito	Agente de Trânsito*	superior	RS6.792,50
20º	Atividades Culturais	Analista de Atividades Culturais	superior	RS6.760,00
21º	Atividades do Hemocentro	Analista de Atividades do Hemocentro	superior	RS6.760,00
22º	Atividades do Meio Ambiente	Analista de Atividades do Meio Ambiente	superior	RS6.760,00
23º	Desenvolvimento e Fiscalização Agropecuária	Analista de Desenvolvimento e Fiscalização Agropecuária	superior	RS6.760,00
24º	Gestão de Apoio às Atividades Policiais Cíveis	Gestor de Apoio às Atividades Policiais Cíveis	superior	RS6.760,00

25°	Socioeducativa	Agente Socioeducativo; Técnico Socioeducativo; Especialista Socioeducativo	superior	R\$6.315,35
26°	Assistência Social	Especialista em Assistência Social	superior	R\$6.239,48
27°	Enfermeiro	Enfermeiro	superior	R\$6.110,00
28°	Especialista em Saúde Pública	Especialista em Saúde	superior	R\$6.110,00
29°	Atividades de Trânsito	Analista em Atividades de Trânsito	superior	R\$6.006,00
30°	Polícia Militar - Soldado	Soldado	superior	R\$5.775,26
31°	Gestão de Resíduos Sólidos	Gestor de Resíduos Sólidos; Analista de Resíduos Sólidos	superior	R\$5.620,00
32°	Políticas Públicas e Gestão Governamental	Gestor em Políticas Públicas e Gestão Governamental; Analista em Políticas Públicas e Gestão Governamental	superior	R\$5.620,00
33°	Gestão e Fiscalização Rodoviária	Especialista de Gestão e Fiscalização Rodoviária; Analista de Gestão e Fiscalização Rodoviária; Agente de Trânsito Rodoviário	superior	R\$5.299,85
34°	Atividades de Defesa do Consumidor	Analista de Atividades de Defesa do Consumidor; Fiscal de Defesa do Consumidor	superior	R\$5.293,30
35°	Fiscalização e Inspeção de Atividades Urbanas	Inspetor Fiscal	superior	R\$5.067,93
36°	Magistério Público	Pedagogo - orientador educacional; Professor de Educação Básica	superior	R\$5.016,52
37°	Apoio à Assistência Judiciária (Defensoria)	Analista de Apoio à Assistência Judiciária	superior	R\$4.641,22
38°	Assistência à Educação	Analista de Gestão Educacional	superior	R\$4.076,99
39°	Gestão e Assistência Pública à Saúde	Analista em Gestão e Assistência Pública à Saúde	superior	R\$2.892,50
Média do Vencimento Básico Inicial das Carreiras que demandam Ensino Superior				R\$8.663,18

Fonte: Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal, 2022. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Essa desvalorização da carreira, expressa nos baixos salários, pode levar a um aumento da pressão financeira, afetar a motivação e desencadear sentimentos de insatisfação e desvalorização na relação com o trabalho. Dessa forma, apresentamos trechos das falas dos professores que são determinantes para a compreensão da desvalorização do trabalho docente:

[...] não é valorizado, em nenhum momento, as instituições não valorizam né, pra você ver um PM ganha mais do que eu ganho! (pausa) PM, não é nem oficial né, então eu vejo que há uma desvalorização muito grande dentro da figura do professor... (Professor Araticum, 2022)

[...] na secretaria não tem um plano de carreira, não tem algo que você possa... fazer, "ah então a professora vai estudar e vai ganhar mais aqui". Mestrado você ganha 200 reais a mais, acho que nem isso... no mestrado, e no doutorado um pouquinho mais, deve ser uns 300. Então você não motiva a pessoa a estudar quatro anos pra ganhar 200 reais a mais. Então não tem plano assim, de ah vou especializar nisso, se você fazer algum projeto você vai ganhar mais, e você vai poder atuar numa coisa mais... não tem, absolutamente não tem. Você tá assim nessa vida, se eu continuar assim... daqui a 40 anos eu vou tá assim. Então isso não motiva a continuar no...a

longo prazo. Num curto prazo, sim quero, num longo prazo não. (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022)

...a gente teve uma diminuição do nosso poder de compra né. Há um tempo atrás o...a renda que eu tinha, ela tinha acesso a determinados serviços e... hoje eu não tenho mais esse acesso. (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

é puxado (risos), porque pra gente fazer um bom trabalho, a gente dedica mais tempo do que a secretaria paga a gente né, isso é fato. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Quando a gente fala que o professor é... a primeira coisa que se vem a mente é... a questão financeira. É... você fala assim, sou professor, a pessoa já imagina, ganha... ganha pouco. (PROFESSOR PEQUI, 2022).

A partir do supracitado, também pedimos aos professores que avaliassem a satisfação com alguns aspectos relativos à carreira a partir de alternativas de 1 a 5, em que 1 era para nenhum pouco satisfeito/a e 5 para totalmente satisfeito/a. Logo, a partir da Tabela 5 concluímos que a estabilidade no cargo (59%), a autonomia (tomada de decisões) (58%) e a avaliação de desempenho (54%) foram os tópicos que proporcionalmente apresentaram maior parte de satisfeitos/as ou totalmente satisfeitos/as (soma-se os percentuais). De outro modo, a carga horária diária de trabalho (58%), o salário (86%) e a formação continuada (formato) (56%) foram os tópicos que proporcionalmente apresentaram maior parte de nenhum pouco satisfeitos/as ou parcialmente satisfeitos/as (soma-se os percentuais). Além disso, a formação continuada (formato) (19%) e a formação continuada (qualidade) (20%) apresentaram percentual significativo para irrelevante em comparação aos demais aspectos.

Tabela 5 – Satisfação aspectos relativos à carreira

Satisfação aspectos relativos à carreira	Nenhum pouco satisfeito		Parcialmente satisfeito	Irrelevante	Satisfeito	Totalmente satisfeito	Total
	Qtd.	%					
Carga horária diária de trabalho	Qtd.	10	24	5	14	6	59
	%	17%	41%	8%	24%	10%	100%
Estabilidade no cargo	Qtd.	6	15	3	19	16	59
	%	10%	25%	5%	32%	27%	100%
Salário	Qtd.	23	28	0	6	2	59
	%	39%	47%	0%	10%	3%	100%
Autonomia (tomada de decisões)	Qtd.	5	17	3	22	12	59
	%	8%	29%	5%	37%	20%	100%
Avaliação de desempenho	Qtd.	5	19	3	24	8	59
	%	8%	32%	5%	41%	14%	100%
Formação continuada (formato)	Qtd.	13	20	11	14	1	59
	%	22%	34%	19%	24%	2%	100%
Formação continuada (qualidade)	Qtd.	10	19	12	17	1	59
	%	17%	32%	20%	29%	2%	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

A questão salarial é uma tônica dentro dos aspectos relativos à carreira avaliados pelos professores. Um percentual significativo de professores (86%) declarou que não estão satisfeitos com o salário que recebem. Infelizmente, esse dado reflete a realidade dos baixos salários pagos aos docentes em outros estados brasileiros. Destacamos que o Distrito Federal é uma das unidades da federação que paga os melhores salários do Brasil para seus professores, com uma média inicial para uma carga horária de 40 horas semanais de R\$ 5.016,53. No final da carreira, o profissional pode receber em média R\$ 10 mil.

Entretanto, essa percepção generalizada de que os professores são mal remunerados reverberam na valorização do trabalho docente. E quando associada às condições de trabalho e a carreira implicam há uma não atratividade da carreira do magistério.

[...] é eu acho que o importante é reforçar a valorização da carreira docente, (pausa) a valorização da carreira docente, quer dizer. Você não pode deixar é... porque o que que acontece, as pessoas...quem é que quer ser professor? ...então acho que tem que valorizar, valorizar mesmo nesse sentido ...sentido financeiro entendeu, porque assim você também valoriza a tua carreira, porque as pessoas começam a se interessar mais por isso né, e começam a te ver de uma maneira diferente... (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

Por outro lado, como demonstra a tabela 5 sob o aspecto da formação continuada, os professores indicam que não estão satisfeitos ou parcialmente satisfeitos. De modo geral, evidenciamos na análise das entrevistas que a formação continuada é silenciada em suas falas, portanto, se torna um aspecto irrelevante ou inexpressivo na dimensão do trabalho docente, em que para muitos não se apresentou relevância, nos dados e nas expressões dos professores pesquisados. Esse dado nos preocupa por entendermos que a formação continuada é um elemento fundante na compreensão da totalidade do trabalho docente.

Apoiamos Curado Silva (2019), na defesa de uma formação inicial ou continuada de professores numa perspectiva de práxis crítico-emancipadora, principalmente pela natureza do trabalho docente,

dada à natureza de seu trabalho - imaterial, ou seja, oferta de serviço – o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. (CURADO SILVA, 2019, p.40)

Dessa forma, o sentido de insatisfação ou irrelevância atribuídos pelos sujeitos da pesquisa pode estar associado, por muitas vezes, ao fato de não se sentirem autores dos

processos formativos que lhe são oferecidos, e serem apenas executores/socializadores das ações propostas pelos programas de formação continuada. Tais propostas se realizam sem reconhecer as experiências e os saberes dos professores, portanto, se distanciam das necessidades formativas dos docentes e da realidade dos problemas educacionais.

Além disso, concluímos, a partir da Tabela 6, que as condições salariais (68%), condições de trabalho (58%) e perda real e simbólica de reconhecimento social (56%) apresentaram maior proporção para a associação com a precarização do trabalho docente segundo os/as respondentes.

Tabela 6 – Associação da precarização do trabalho docente

Precarização do trabalho docente	Qtd.	%
Condições salariais	40	68%
Condições de trabalho	34	58%
Perda real e simbólica de reconhecimento social	33	56%
Fragilidade nos planos de carreira	16	27%
Mudanças na organização do tempo/espço do conteúdo do trabalho pedagógico	12	20%
Fragmentação do trabalho docente	11	19%
Formação inicial	10	17%
Instabilidade e desmantelamento do contrato de trabalho	7	12%
Estrutura física da escola	6	10%
Formação continuada	4	7%
Total Geral	173	293%
*percentual sobre 59 - mais de uma resposta possível		59

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

É possível perceber na fala dos respondentes outra contradição: em alguns momentos, eles sinalizam que se reconhecem como professores do ensino médio, na relação com os alunos, na apropriação do conhecimento específico (apego com a disciplina que leciona) e na possibilidade de transformação da realidade. Esse movimento se expressa quando indicam que essa etapa da educação básica precisa ser repensada, apontando as suas necessidades formativas, tais como trabalhar com os jovens, com as novas tecnologias, com a diversidade no ambiente escolar. Entretanto, esses elementos não são suficientes para esses professores se reconhecerem socialmente, existindo uma grande expectativa deles e sobre eles, a respeito de seu desempenho na escola e em todo processo educacional.

Na análise das entrevistas, podemos perceber que esses sujeitos vão se sentindo como professor do ensino à medida que enxergam as especificidades do ensino médio. Porém, devido às condições estruturais de trabalho e da sociedade, como o cotidiano e a própria função da escola, a descrença dos jovens em dar continuidade nos estudos e até mesmo pelas condições sociais, bem como as novas determinações que estão sendo postas ao professor e ao

trabalho docente vão se configurando em concretas e variadas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Ainda buscando compreender a docência no ensino médio a partir do olhar das/os professoras/es, pedimos para que apontassem o grau de concordância (discorda totalmente, discorda, irrelevante, concorda ou concorda totalmente) sobre algumas afirmações sugeridas. Com base na Tabela 7, evidenciamos que para todas as opções sugeridas, os/as respondentes selecionaram, em maior proporção, as opções discorda totalmente ou discorda (soma-se os percentuais).

Tabela 7 – Concordância com afirmações relativas à docência

Concordância com afirmações		Discorda totalmente	Discorda	Irrelevante	Concorda	Concorda totalmente	Total
Eu estou satisfeito com o salário que eu recebo pelo meu trabalho	Qtd.	35	13	1	8	2	59
	%	59%	22%	2%	14%	3%	100%
Independente do meu salário, eu estou satisfeito com os termos do meu emprego como professor (por exemplo, benefícios, horário e calendário de trabalho)	Qtd.	22	15	1	17	4	59
	%	37%	25%	2%	29%	7%	100%
As opiniões dos professores são valorizadas pelos formuladores de políticas neste país	Qtd.	42	13	1	2	1	59
	%	71%	22%	2%	3%	2%	100%
Os professores podem influenciar as políticas educacionais neste país	Qtd.	16	16	5	13	9	59
	%	27%	27%	8%	22%	15%	100%
Os professores são valorizados socialmente	Qtd.	42	13	1	3	0	59
	%	71%	22%	2%	5%	0%	100%

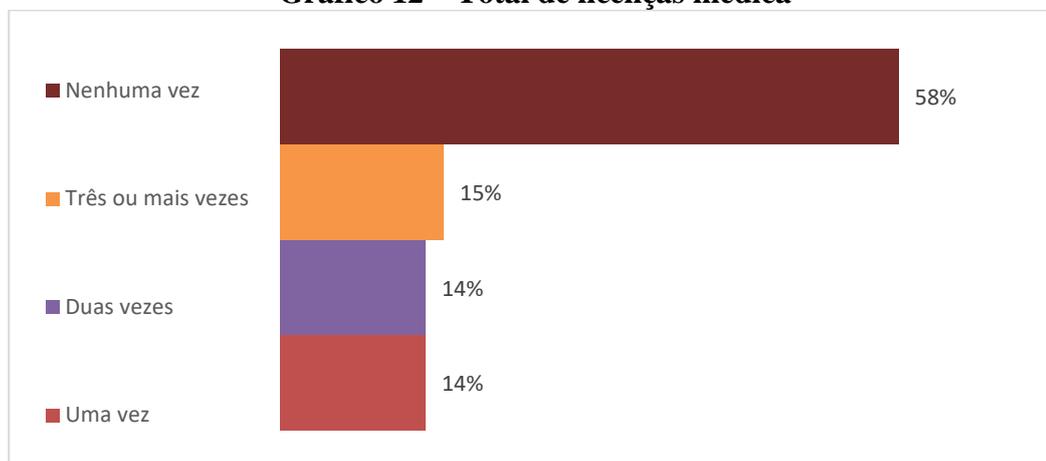
Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Conforme mencionamos anteriormente, a questão salarial é um dos elementos apontados com maior recorrência e relevância na análise do eixo temático condições de trabalho. Portanto, sinalizam um sentido de desvalorização e não reconhecimento social do trabalho do professor diante dos baixos salários. Assim, a Tabela 7 aponta, dentre os vários aspectos apresentados aos respondentes acerca das determinações que estão imersas na docência e que reforçam esses sentidos, o fato de que muitas vezes as vozes dos professores não são reconhecidas na elaboração das políticas públicas para o ensino médio.

Com intenção de aprofundar o eixo temático das condições do trabalho, abordamos o tema adoecimento e intensificação no trabalho docente. Perguntamos sobre: quantas vezes tiraram licença médica no último ano; em que medida ocorriam algumas situações (sugeridas) no trabalho, no exercício da docência; em que medida alguns eventos poderiam ser fontes de

estresse; e quais dos elementos propostos estavam associados ao processo de intensificação do trabalho docente. Portanto, a partir Do gráfico 12 concluímos que mais da metade (58%) dos/as professores/as não tinham tirado licença médica no último ano.

Gráfico 12 – Total de licenças médica



Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Se faz necessário esclarecer que a coleta de dados aconteceu durante o retorno presencial das aulas nas unidades escolares, no período da pandemia da Covid 19. Portanto, esse dado pode camuflar uma realidade, visto que os professores da SEEDF estavam trabalhando no formato *online*, e o período que questionamos, se haviam tirado licença médica foi de apenas um ano e coincidiu com alguns meses em que os professores trabalharam no ensino remoto.

Em seguimento, sobre a ocorrência de algumas situações no trabalho como professor/a de EM, solicitamos as respostas a partir de níveis de intensidade: nada, pouco, irrelevante, muito ou bastante. Logo, em relação a cada situação descrita, apresentadas na Tabela 8, podemos apontar: ‘Eu me sinto estressado em meu trabalho’ (51%); ‘Eu costumo levar trabalho para fazer em casa’ (76%); e ‘Eu me sinto sobrecarregado no trabalho’ (63%). Essas opções foram selecionadas por mais da metade dos/as respondentes com as medidas de ocorrência: muito ou bastante intensidade (soma-se os percentuais). Para o aspecto, ‘Meu trabalho impacta negativamente minha saúde física’, aproximadamente metade (51%) dos/as professores/as disseram que ocorriam nada ou poucas vezes (soma-se os percentuais). Além do mais, para o ‘Meu trabalho não deixa tempo para minha vida pessoal’ (56%) e o ‘Meu trabalho impacta negativamente minha saúde física’ (54%) apresentaram maior percentual para pouca ou irrelevante ocorrência (soma-se os percentuais). E, por fim, destacamos que para o ‘Meu trabalho impacta negativamente minha saúde mental’ não apresentou

preponderância significativa para os níveis de intensidade nem em relação aos seus agrupamentos.

Tabela 8 – Ocorrências no exercício da docência

Ocorrências		Nada	Pouco	Irrelevante	Muito	Bastante	Total
Eu me sinto estressado em meu trabalho	Qtd.	1	24	4	22	8	59
	%	2%	41%	7%	37%	14%	100%
Meu trabalho não deixa tempo para minha vida pessoal	Qtd.	0	25	8	20	6	59
	%	0%	42%	14%	34%	10%	100%
Meu trabalho impacta negativamente minha saúde mental	Qtd.	3	23	5	17	11	59
	%	5%	39%	8%	29%	19%	100%
Meu trabalho impacta negativamente minha saúde física	Qtd.	5	25	7	14	8	59
	%	8%	42%	12%	24%	14%	100%
Eu costumo levar trabalho para fazer em casa	Qtd.	2	9	3	14	31	59
	%	3%	15%	5%	24%	53%	100%
Eu me sinto sobrecarregado no trabalho	Qtd.	2	13	7	21	16	59
	%	3%	22%	12%	36%	27%	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Os dados da tabela 8 reforçam as expressões dos professores entrevistados em relação à sobrecarga de trabalho que caracterizam uma intensificação do trabalho docente, principalmente quando inferimos a necessidade de tempo livre para descanso, para cuidar da família, para momentos de lazer, bem como para cuidar da saúde física e mental, uma vez que, segundos os/as professores/as, são escassos.

[...] monte de trabalho, e você leva trabalho pra casa... Eu no momento sou separado, mas a mulher reclamava o monte, porque... “ah tenho que corrigir prova, ah tenho que fazer não sei, tenho que corrigir trabalho”, você tá sempre tendo que fazer alguma coisa. As pessoas não reconhecem muito isso. (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

A gente faz terapia, aprendi isso ao longo da carreira também, é bom fazer terapia, você sentar ali pra conversar com alguém, exatamente porque a gente não consegue ter esse distanciamento. Então a sobrecarga emocional faz parte da profissão... (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

Você dá seis aulas por dia entendeu, das sete ao meio dia. Quando você sai meio dia, você está sugado, você está sem energia. Você precisa tirar não sei lá da onde pra continuar o dia, mas é... principalmente o estresse, que impacta bastante. (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022)

Então, é puxado, eu trabalho até muitas horas da noite, pesquiso muito, continuo estudando, fazendo mestrado, fazendo curso, e... acho verdadeiramente que o... a compensação financeira não existe pra isso, não existe. Eu sou cobrada pela minha família, pelos meus filhos o tempo inteiro de, “mãe sai desse computador, mãe olha pra mim”, eu tenho um filho de 4 anos que pega no meu rosto assim no meu queixo e fala, “mãe olha pra mim mãe” sabe. É...me sinto mal as vezes porque a gente se culpa por lá, se culpa por aqui, se culpa pela família, se culpa porque acha que não tá fazendo o suficiente na escola, e... é muito puxado, então...é isso, é cansativo, mas ao mesmo tempo eu acho que tem uma compensação muito boa, tem frutos, tem bons frutos. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

É... então realmente é um cansaço físico e emocional grande assim né de... chegar no domingo e você tá nervoso porque vai ter que voltar pra escola e você num... né e já no domingo você já não dorme direito, já fica estressado né, é... então parece que não teve final de semana, parece que você tá numa... coisa né é... sem fim. E do lado pessoal isso afeta na relação familiar né porquê... aí você não tem a disposição pra tá ali com a sua família, de tá com os amigos né, e aí você prefere... você quer é... não consegue se dedicar as coisas pessoais seja da casa, seja de si mesmo né da própria saúde né... quer ficar vendo TV e dormir. (PROFESSOR BARU, 2022)

De mesmo modo que perguntamos sobre as fontes de estresse na docência, sintetizadas na Tabela 9. Diante dessa prerrogativa, obtivemos o quantitativo de respostas em relação a cada item: ‘Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos’ (59%); ‘Manter a disciplina dentro da sala de aula/escola’ (81%); e ‘Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos’ (54%). Esses foram citados por mais da metade dos/as respondentes como muito ou bastante fontes de estresse no exercício da docência (soma-se os percentuais). Além disso, mais da metade dos/as professores/as também escolheram ‘Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores’ (56%), ‘Responder às preocupações de pais ou responsáveis’ (51%), ‘Ser fiscalizado/monitorado’ (53%) e ‘Utilizar o sistema I-Educar para preencher o diário de classe’ (53%) como nada ou poucas fontes de estresse. Por fim, ‘Ter que preparar muitas aulas’; ‘Ter que dar muitas aulas’; ‘Ter que corrigir muitas provas/exercícios’; ‘Manter-se atualizado com as mudanças de procedimentos e requisitos das autoridades municipais, estaduais ou federais’; ‘Adaptar as aulas para alunos com necessidades educativas especiais’ e ‘Lidar com a falta de recursos digitais’ não apresentaram preponderância em nenhum dos níveis apresentados ou em seus agrupamentos.

Tabela 9 – Fontes de estresse no exercício da docência

Fontes de estresse		Nada	Pouco	Irrelevante	Muito	Bastante	Total
Ter que preparar muitas aulas	Qtd.	9	18	3	22	7	59
	%	15%	31%	5%	37%	12%	100%
Ter que dar muitas aulas	Qtd.	4	17	9	18	11	59
	%	7%	29%	15%	31%	19%	100%
Ter que corrigir muitas provas/exercícios	Qtd.	4	16	10	18	11	59
	%	7%	27%	17%	31%	19%	100%
Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores	Qtd.	13	20	16	6	4	59
	%	22%	34%	27%	10%	7%	100%
Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos	Qtd.	5	13	6	20	15	59
	%	8%	22%	10%	34%	25%	100%
Manter a disciplina dentro da sala de aula/escola	Qtd.	2	8	1	24	24	59
	%	3%	14%	2%	41%	41%	100%
Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos	Qtd.	13	9	5	16	16	59
	%	22%	15%	8%	27%	27%	100%
Manter-se atualizado com as mudanças de procedimentos e requisitos das autoridades municipais, estaduais ou federais	Qtd.	5	19	9	18	8	59
	%	8%	32%	15%	31%	14%	100%
Responder às preocupações de pais ou responsáveis	Qtd.	5	25	8	15	6	59
	%	8%	42%	14%	25%	10%	100%
Adaptar as aulas para alunos com necessidades educativas especiais	Qtd.	5	22	6	13	13	59
	%	8%	37%	10%	22%	22%	100%
Ser fiscalizado/monitorado	Qtd.	17	14	12	9	7	59
	%	29%	24%	20%	15%	12%	100%
Utilizar o sistema I-Educar para preencher o diário de classe	Qtd.	15	16	8	13	7	59
	%	25%	27%	14%	22%	12%	100%
Lidar com a falta de recursos digitais	Qtd.	11	13	6	18	11	59
	%	19%	22%	10%	31%	19%	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Em relação às características que intensificam o trabalho docente, pedimos para os/as professores/as que indicassem quais das alternativas sugeridas estavam associadas a este fenômeno. Na Tabela 10 constam as proposições e os resultados das respostas. À vista disso, podemos destacar que a ‘Sobrecarga e acúmulo de atividades’ (73%), o ‘Aumento de responsabilidades por parte do professor diante das últimas reformas educacionais’ (68%) e o ‘Sentimento de esgotamento’ (61%) foram, em maior proporção, as alternativas escolhidas como associadas a intensificação do trabalho docente.

Tabela 10 – Intensificação do trabalho docente

Intensificação do trabalho docente	Qtd.	%
Sobrecarga e acúmulo de atividades	43	73%
Aumento de responsabilidades por parte do professor diante das últimas reformas educacionais	40	68%
Sentimento de esgotamento	36	61%
Elevada jornada de trabalho	23	39%
Exigência de alta produtividade	14	24%
Preocupação com a programação das aulas	12	20%
Total Geral	168	285%
*percentual sobre 59 - mais de uma resposta possível		59

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Diante dessa realidade, corroboramos com a afirmação de que “a necessidade de assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente” (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 156).

Para nós, esse entendimento é base fundamental para uma compreensão ampliada do trabalho docente em geral, incluindo suas atuais condições no ensino médio. Nossa intencionalidade é compreender a categoria trabalho, ao apresentar discussões sobre as determinações que podem implicar nas questões que emergem (dificuldades, desafios e possibilidades) da inserção de professores no campo do trabalho docente, nos aproximando e revelando os significados e sentidos desse trabalho para professoras e professores do ensino médio.

4.3. NOVO ENSINO MÉDIO: DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Imersos em um tempo histórico, político, social e educativo onde estamos vivenciando reformas estruturais no ensino médio, mencionadas na terceira seção desse estudo, e a partir do objetivo de compreender os sentidos que os professores do ensino médio atribuem ao seu trabalho, esse eixo temático traz elementos que emergiram das análises dos dados. Esses elementos são significativos para a compreensão de como os professores estão interpretando a implementação dessa política educacional, e de que forma essa nova organização estrutural e curricular tem reverberado sobre o trabalho docente.

Sendo assim, reforçamos o contexto de disputas que marcou a elaboração da BNCC e conseqüentemente aprovação da reforma do ensino médio. Período marcado por um cenário de acirramento político e ideológico, dominado pelo discurso conservador que repercutiu

sobre todas as esferas da vida social. Essa política traz como pano de fundo uma concepção de escola, de formação humana e de sociedade ancorada numa perspectiva economicista de educação, que recebe apoio de empresários e fundações ligados ao setor produtivo e financeiro.

Dito isso, retomamos o grande dilema que permeia o debate epistemológico, sobre qual a função do ensino médio? Propiciar aos estudantes uma formação humana integral ou profissionalizante? Nesse contexto, apresentamos as impressões dos professores/as entrevistados/as:

[...] a formação é humana, não é para o mercado de trabalho, (pausa) todo mundo tá querendo se qualificar para ir para o mercado de trabalho, isso aí é obvio, agora num...num...acho que não cabe ao ensino médio ficar determinando quem é que vai pra universidade e quem é que vai pra fazer o profissionalizante...acho que todos tem direito ao melhor, o melhor o que que é...se graduar mais...que vai ter acesso aos melhores cargos, aos melhores salários né, e não, aí eles ficam não negro e pobre vai fazer o profissionalizante e branco e rico vai para a universidade?...aqui todos os terceiros anos que eu pego eu pergunto, qual é...70% querem ir pra universidade, (sim) 75% querem ir pra universidade, e eu acho ótimo né, porque é isso mesmo. Agora, você pode ter concomitante a isso aí, também o ensino profissionalizante, também abrir esses caminhos, mas não necessariamente fazer com que sejam uma...opção, opção é você dá o melhor para as pessoas, o melhor para as pessoas é se qualificarem. (pausa) (PROFESSOR ARATICUM, 2022)

Então acho que essa visão, um dos principais problemas mesmo, é essa questão de levar a sério mesmo a formação deles, formação dos meninos até chegar aos 18 anos, deles conseguirem de fato ter uma boa base, para aí sim, a partir dos 20... 20 e poucos, eles caminharem não só (pausa) como...como cidadão como consumidor, como trabalhador, mas como pessoa também, como agentes que vão influenciar na sociedade, que vão interagir e vão fincar relações também que estão desgastadas, as vezes estão ultrapassadas, mas isso só é... dar pra fazer se a gente conseguir fazer essa formação humanista bem feita... (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

Então assim, estou preocupada em formar leitores, que o meu caso né que é língua portuguesa pra que eles tenham uma consciência crítica do que eles leram né, de qualquer disciplina que seja, qualquer... de um jornal, não só de literatura, mas de qualquer leitura né. Então eu tô é... eu procuro direcionar o meu trabalho com isso. (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022)

Eu verdadeiramente acho que eles precisam aprender a lidar com vida depois do ensino médio, porque... é... essa educação que a gente chama de educação bancária até hoje, que preconiza que o aluno aprenda a decorar pro vestibular, que ele... é... leia bastante o livro é... ela é uma educação muito introspectiva, mas não permite que ele aprenda a lidar com o outro com o coletivo, que ele saiba lidar bem com a equipe de trabalho, que ele consiga lidar com as próprias emoções com a inteligência emocional. [...] e... falta preparar eles pra vida mesmo, porque eles saem do ensino médio e

ficam perdidos em casa, eu tenho vários alunos assim, que me ligam e me falam assim “professora sinto muita falta da escola, não consegui trabalho, não consegui entrar na faculdade, tá todo mundo me olhando com a cara feia em casa, eu não sei o que eu faço a partir daqui...”, e eles precisam desse suporte que acaba no ensino médio. (pausa) (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

[...] mas se eu olhar um detalhe, pegar uma lupa e colocar pra essa grande camada de alunos que estão vivendo historicamente em vulnerabilidade social, e que precisam a partir dos 13 e 14 e 15 anos ajudar a pagar as contas de casa, esse aluno eu deveria oferecer imediatamente o ensino técnico pra ele? (pausa) O ensino técnico do ponto de vista etimológico é somente técnico, ele não vai ter nenhum tipo de...de... trabalho crítico, um pouco mais complexo? A gente precisa chegar nessa... nessa equação, porque a gente tem esse público. Eu tenho aluno, inclusive eu falei isso ontem, nós temos o aluno, a pessoa que não tem um perfil acadêmico, que quer fazer a coisa entre aspas aqui “braçal”, ele quer aprender um ofício e...e ganhar a vida dele. E eu tenho aluno que quer ir embora, que quer fazer um doutorado, então é... as perguntas muito objetivas dentro da educação já nascem com vício de origem, porque é um ambiente muito complexo, então a educação técnica resolve? Não, ajuda? Ajuda. Formar um aluno de forma integral dar muito trabalho? Muito trabalho. É bom? É muito bom, mas atende? Não, não atende, porque eu tenho aluno mais objetivo. Eu tenho aluno, por exemplo, que é de exatas, que tem um perfil de exatas que não quer estudar sociologia, não vejo problema nisso, não vejo, mas formar uma pessoa de exatas sem uma visão humana é um problema? É, que eu vou ter médicos lá na frente desumanizados, eu vou ter professores lá na frente desumanizados. (PROFESSOR PEQUI, 2022)

acho que a formação né tem que ser... enfim uma formação crítica né, é... política, social que não vise só se inserir no mercado de trabalho ou que não vise só... é... fazer um... um... uma universidade pra ter uma melhor né inserção no mercado de trabalho né, ou seja, eu acho que isso é limitante, claro que faz parte né, faz parte do processo, mas eu acho que né é... tem que ser uma formação, vamos dizer assim, fica meio clichê né, mas cidadã também né, de senso crítico, de ser... (formação mais humana né, mais integral) isso, de engajamento na sua realidade e na sua comunidade e não só pensar assim “ah vou me inserir no mercado de trabalho e pronto”. (PROFESSOR BARU, 2022)

Diante desses relatos, podemos perceber que a concepção de formação que os professores da SEEDF defendem, e coadunamos com ela, está pautada numa formação humana integral, a qual permite que os estudantes se apropriem de todo conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Assim o ensino médio não é interpretado como uma etapa final no processo de formação do aluno, mas como uma possibilidade de ampliar seu processo formativo por meio do ingresso no ensino superior. Portanto, percebemos que a BNCC e o Novo Ensino Médio estão na contramão do que os professores apontam na pesquisa, por dar ênfase na formação escolar como preparatória para o mercado de trabalho

numa perspectiva fragmentada, superficial, aligeirada e tecnicista, uma vez que atende aos interesses econômicos do capital.

É importante destacar, nas expressões dos professores, a compreensão da importância em preparar o aluno para a vida e para o mercado de trabalho. Porém observamos, na análise das falas dos docentes, elementos de possibilidade de uma formação técnica desde que seja associada a formação humana integral. Reforçamos que os dados coletados retratam uma realidade, e nesse sentido podemos inferir que a elaboração da BNCC e a reforma da arquitetura do ensino médio não tiveram uma escuta ampla e sensível dos professores que estão no chão da escola, e que muitas vezes se sentem apenas como mero executores das políticas públicas educacionais. Como podemos inferir na fala desse professor:

[...] então as nossas políticas públicas atuais conversam harmonicamente com a nossa estrutura histórica. Veja bem, a lei que alterou o ensino médio, foi aprovada em 17 e... entrou em vigor em 18, até hoje, 21 de setembro de 2022, nós não temos um sistema pra lançar por exemplo os itinerários formativos, não temos. Se você perguntar pra... 10 professores se eles foram formados para entrarem no novo ensino médio, 70% vai dizer que não. Se você perguntar quais escolas foram treinadas pra criar o menu de oferta das eletivas, nenhuma das escolas teve apoio do... da gestão central. A gente criou o nosso sistema aqui, copiado de uma outra escola que um professor criou, e ele dá problema, porque eu preciso oferecer 24 eletivas pra todos os alunos do... do primeiro ano, e colocar um teto de 38 alunos por turma, isso acontece, 70...80% funciona só que eu tenho um passivo pra resolver de 300...400 alunos e tudo tem que ser feito manualmente, porque é esse o sistema. Nem todos os livros chegaram do novo ensino médio. Então não dá pra dizer que existe política pública. A gente trabalha, e é um termo que eu acho...(pausa) muito pesado que é trocar o pneu com o carro andando. Eu acho isso uma... uma violência, em se tratando de educação porque a gente não tem realmente política pública, historicamente falando do país. (PROFESSOR PEQUI, 2022)

Por fim, questionamos, de maneira estimulada, sobre a função do EM e qual das alternativas a fragilidade do EM no Brasil estava associada. Logo, a partir das Tabelas 11 e 12 podemos destacar que ‘Preparar os alunos para a vida em sociedade’ (36%) foi o item mais escolhido pelos/as respondentes como função do EM e ‘Ausência/descontinuidade de políticas públicas que contemplem essa etapa da educação básica’ (37%), como associação a fragilidade do ensino médio no Brasil.

Tabela 11 – Função do ensino médio

Função do ensino médio	Qtd.	%
Preparar os alunos para a vida em sociedade	21	36%
Oferecer uma educação ampla/geral aos alunos	18	31%
Preparar os alunos para o ingresso no ensino superior (vestibular)	13	22%
Preparar os alunos para o mercado de trabalho	4	7%
Outro	3	5%
Total Geral	59	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Tabela 12 – Associação da fragilidade do ensino médio no Brasil

Fragilidade do ensino médio no Tabela Brasil	Qtd.	%
Ausência/descontinuidade de políticas públicas que contemplem essa etapa da educação básica	22	37%
Falta de investimento na educação	21	36%
Estrutura familiar do aluno	12	20%
Ausência de outros profissionais que atendam as demandas do desenvolvimento do aluno	3	5%
Outro	1	2%
Total Geral	59	100%

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Considerando esse cenário de fragilidade do ensino médio no Brasil, a forma como o documento da BNCC e o Novo Ensino Médio foram elaborados e implementados representam a maneira emblemática de como se materializam as políticas públicas no campo da educação brasileira, pois negligenciaram a realidade das escolas e de seus sujeitos. Assim, as professoras e professores revelam suas impressões sobre o Novo Ensino Médio:

[...] frustrado, porque mesmo com toda essa fala de... novo ensino médio, de ensino profissionalizante, cadê a estrutura física pra você desenvolver esses novos métodos, esses novos raciocínios, essas novas habilidades? Não tem, é... a escola continua no mesmo tamanho, com os mesmos equipamentos, com a mesma quantidade de professor, não mudou absolutamente nada. Então pra você poder fazer um... um ensino técnico profissionalizante, que eu defendo totalmente né, eu acho que esse realmente seja um caminho é muito importante, inclusive a minha pós-graduação foi defendendo é... o ensino técnico durante o ensino médio, que seja concomitante e no mesmo ambiente físico. (Dentro de uma visão de politecnia?) sim, você faz o... algumas mat... a formação básica e se profissionaliza em alguma coisa né, pra... pra sair com diploma... (PROFESSOR BURITI, 2022)

[...] olha, me preocupa de maneira significativa, porque como eu te falei, eu venho de uma educação pública, totalmente pública, e de uma situação de vulnerabilidade extrema, então o meu maior objetivo é ver os meus alunos na universidade pública também, sinceramente. E quando eu percebo, que

as escolas particulares vão continuar dando a mesma carga horária, e os meus alunos vão ter menos aulas, menos tempo de estudo, naquela modalidade que vai ser cobrada no vestibular e no ENEM, é...eu fico angustiada. Eu sinto que eu tô traindo os meninos né. Então, a gente precisa cumprir, porque não dar pra brigar contra o sistema, então se eu vinha duas vezes por semana com horários duplos, agora eu só encontro eles uma vez por semana, se tem um feriado, eu passo quinze dias sem ver os meninos. É... é muito complicado, é muito complicado mesmo. Eu não acredito que seja essa a solução. É... mas como a gente precisa... eu... eu não sou o tipo de professor que acha que toda novidade é ruim, então eu acho que a realidade que a gente tem agora é essa, dentro dessa realidade estou procurando fazer o melhor possível. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022)

[...] me sinto é... afrontada, eu vou explicar por isso, o por quê eu falo sobre isso. Porque... é muito é uma afronta você ver um projeto no papel até você acreditar nele, mas na hora da prática ser outro. Então assim, a gente está passando por uma transição, o novo ensino médio onde a gente acreditava até mesmo... eu num sou a favor do novo ensino médio, não sou, é... e aí porque as... as pro... propostas... as grandes provas de universidade elas não vão ser alteradas pra acolher o novo ensino médio. Então, esse meu aluno ele vai ter que triplicar a formação dele correr atrás, e eu vejo que hoje ele vai desistir, é um pessimismo? É, mas eu fico preocupada com isso, porque ele... ele vai ter que correr atrás de possibilidades que ele nem... nem cogita pra ele alcançar um sucesso aí de graduação. (PROFESSORA CANELA DE EMA, 2022).

Assim, vale resgatar que nas últimas décadas já havia uma agenda de debate no país e no Distrito Federal para se pensar as fragilidades do ensino médio (como os altos índices de reprovação e evasão escolar) e com intuito de mudar essa realidade, algumas políticas públicas já estavam em andamento. A discussão tinha como ponto em comum, que essa etapa da educação básica precisava de algumas reformulações ou reestruturações, o que concordamos em certa medida, principalmente na organização curricular.

Diante desse contexto, como já apresentamos na terceira seção desse estudo, houve uma movimentação na SEEDF no sentido de promover várias ações para a construção de um currículo que contemplasse a realidade das escolas do DF, e tivesse a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Portanto, em 2010 foi apresentado o Currículo em Movimento com uma nova estruturação teórica e metodológica para educação básica no DF, o qual teve um caráter experimental. Entre 2011 a 2013, a secretaria realizou um esforço coletivo, envolvendo professores (as), estudantes, coordenadores (as), pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir, contribuir e validar o novo Currículo.

Durante esse percurso, a SEEDF apresenta outras possibilidades de organização do tempo/espço escolares, foi implementada a proposta dos ciclos para o Ensino Fundamental e da Semestralidade para o ensino médio. A proposta da semestralidade organiza os

componentes curriculares dessa etapa em dois blocos e se apresenta como perspectiva a de:

favorecer e fortalecer as aprendizagens dos(as) estudantes no Ensino Médio de forma a consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de proporcionar a apropriação de novos conhecimentos e desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual que favoreçam a continuidade dos estudos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 14)

Além do Currículo em Movimento, da Semestralidade, estava em curso em algumas escolas da SEEDF o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que tinha a perspectiva de integração curricular articulada as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com as diferentes áreas que compõem o currículo, e conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao fazer esse resgate histórico das políticas que estavam em curso na SEEDF e na esfera federal, queremos salientar que já havia um conjunto de proposições referente ao ensino médio que não foram concluídas e avaliadas para podermos dimensionar os resultados dessas ações. Mesmo sem o diagnóstico dessas proposições, que já estavam em andamento, a BNCC e o Novo Ensino médio foram aprovados.

Sobre isso, os sujeitos da pesquisa reforçam a ausência e/ou a descontinuidade das políticas públicas no campo educacional. Esse fato fragiliza o ensino médio, a formação docente e conseqüentemente, o trabalho do professor. Logo, os/as professores/as não se reconhecem nos processos de elaboração das políticas:

[...] Não adianta você dizer que teve 6... trocentos milhões de...de...comentários se isso não... se isso não segura, se isso não viabiliza no texto, se você não escuta a ANFOPE, ANPED, trocentas outras associações e grupos... Então assim como é que eu me vejo? Não me vejo, eu me vejo executando política pública, porque eu sou pago pra isso. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

O Brasil é um país que não tem, historicamente falando, preocupação com política pública na educação. Tudo que a gente faz a tópico de caixa é de forma emergencial né, sem exceção. Se a gente pegar o nosso histórico, lá dos anos... a educação brasileira passou a ser uma obrigação a partir de 34 na constituição do Vargas, educação primária, pra atender com necessidade de mercado de mão de obra pra apertar botão, pra saber ler e escrever, aprender ler manual e escrever bilhetinho. Então a educação pública começa aí, com esse molde né, atender o mercado. Ao longo do tempo ela vem sofrendo as incidências né, de... de... de vetores internacionais, “ah funcionou lá longe, vamos trazer pra cá, ah funcionou em tal lugar vamos trazer pra cá”. (PROFESSOR PEQUI, 2022).

[...] Porque a gente vem de toda uma trajetória de formação docente no país que muitas vezes foi muita fragilizada né, que foi o que conseguiu fazer a

época, talvez por falta de políticas públicas adequadas, mas tudo bem.
(PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

Ainda sobre a dimensão das políticas públicas, não podemos deixar de mencionar novamente O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Pnem, que foi uma outra política que caiu no esquecimento, ou seja, não teve continuidade, o que reforça a fala dos docentes. Os relatos apontados acima demonstram uma certa insatisfação com a fragmentação e a descontinuidade das ações ou políticas no campo educacional, o que ao nosso ver repercute nos sentidos que os professores elaboram sobre o ensino médio e o trabalho docente.

Embora os professores não se reconheçam como coautores das políticas públicas educacionais, onde fica evidente uma segregação entre quem concebe e quem executa, os professores/as se sentem apenas como mero executores. É preciso sublinhar que existe uma postura crítica sobre essas reformas, mesmo discordando da concepção e da forma como foram ou são implementadas, os professores, como são sujeitos do trabalho, não fogem das suas responsabilidades e acabam se adequando as novas propostas.

É nessa trama de relações em que está inserido o trabalho docente, as professoras e os professores ao se sentirem a parte, ou excluídos dos processos de elaboração das políticas que orientam o seu trabalho, principalmente nas dimensões da formação, do currículo e propostas pedagógica, vão atribuindo um sentido de negação e expropriação do trabalho, ou seja, de perda de controle sobre a materialidade do seu trabalho.

Analisar as modificações no trabalho docente e situá-las no âmbito de um conjunto de transformações do sistema educacional brasileiro, instituído por meio do processo de reforma da educação escolarizada de nível médio proposta para o país como um todo, é de fundamental importância, visto que todas essas mudanças têm uma intencionalidade e, portanto, propõe um modelo de escola, de educação e de sociedade.

Na atual conjuntura, compreendemos que as políticas educacionais têm uma matriz empresarial baseada em resultados e fazem parte de um conjunto de medidas apontadas como componentes do receituário empresarial, para equilibrar as distorções do sistema educacional e melhorar a qualidade e eficiência do ensino escolar ofertado para a classe trabalhadora.

Diante dessa realidade, observamos um avanço das políticas públicas organizadas a partir das avaliações, num processo de gerencialismo e responsabilização, conforme Rodrigues (2020),

a responsabilização de fato torna-se produto e mecanismo de uma cultura de resultados amplamente recomendada pelos OIs, visto que a incorporação de tais elementos pelo Estado é ponto nodal para o avanço das reformas. Em âmbito educacional, na “ideologia de qualidade”, estão implícitos a implementação e o fortalecimento de sistemas gerenciais e processos de responsabilização como caminhos essenciais para a melhoria da educação. (RODRIGUES, 2020, p. 89).

Nessa direção, as avaliações conduzem as ações e as políticas educacionais, seguindo os pressupostos da lógica de mercado fundamentada na racionalidade econômica, que visa eficiência e produtividade. Diante desse modelo de gestão, podemos apontar alguns aspectos fundamentais: o controle do trabalho educativo, por meio das avaliações permanentes, num processo de responsabilização/culpabilização da escola e do professor pelos resultados; o incentivo ao trabalho individual, pautado na eficiência e na competição, por meio da bonificação definida a partir do mérito individual (meritocracia); e ainda, a defesa de uma adequação pedagógica do trabalho docente, por meio das competências para atender as necessidades específicas de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Este conjunto de características do discurso educacional de base empresarial tem tomado corpo no país nas últimas décadas, e se materializado, como podemos perceber, na BNCC e na reforma do ensino médio. Como Freitas (2018) alerta:

daí porque a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do ensino médio com a desculpa de que hoje ele não é “atrativo”) criando uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vai do ensino médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos. (FREITAS, 2018, p.84)

Diante desse contexto, essas políticas têm como fundamento um reordenamento do trabalho docente e, ao considerar as questões referentes ao sentido de valorização, percebemos que a precariedade e a intensificação são fenômenos diretamente imbricados nas modificações propostas e, portanto, vão ressignificando o sentido do trabalho docente.

É fundamental situar este conjunto de questões abordadas até o momento na pesquisa, em uma totalidade política, econômica e social mais ampla. É nessa teia de contradições que nos propomos apreender os significados e sentidos atribuídos pelas professoras e professores ao trabalho que realizam no ensino médio.

4.4. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO: CONTRADIÇÃO EXPRESSA EM PARES DIALÉTICOS

Nossa compreensão da relação dialética entre significados e sentidos do trabalho docente, nos obriga a assumir que o conceito de significado não é sinônimo de sentido, porém, essas categorias não podem existir de forma separada, pois elas se articulam na relação dos sujeitos com a realidade. Com esse olhar que apresentamos esse eixo temático.

Com objetivo de identificar os sentidos e significados da atividade docente na perspectiva dos/as professores/as de ensino médio, questionamos sobre as principais razões da escolha da docência, as características mais significativas para o trabalho, as associações da precarização do trabalho docente e a concordância com afirmações relativas à atividade docente. Assim sendo, a partir da Tabela 13 apontamos a principal razão para escolha da docência pelos/as entrevistados/as, que foi preponderantemente respondida, o interesse específico pela área de conhecimento (54%).

Tabela 13 – Razões da escolha da docência

Escolha da docência	Qtd.	%
Por interesse específico pela área de conhecimento	32	54%
Por interesse específico pela profissão	29	49%
Por dar maior acesso ao mercado de trabalho	13	22%
Por influência/tradição na família	11	19%
Por questões financeiras	9	15%
Por oferecer maior estabilidade no trabalho	8	14%
Por não ter outra opção	7	12%
Por não gostar dos outros cursos disponíveis	2	3%
Outros	4	7%
Total Geral	115	195%
*percentual sobre 59 - mais de uma resposta possível		59

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

A relação com o conhecimento e ou com o saber específico está enraizada na satisfação do trabalho do professor. No caso do ensino médio, os participantes da pesquisa expressam realização com o ato de ensinar, principalmente na relação com a disciplina que ensinam, por compreenderem que esse conhecimento específico pode contribuir na formação pessoal e profissional de seus alunos.

Em seguimento, alguns elementos vão alicerçando a elaboração dos sentidos do trabalho docente no ensino médio, como os apresentados na Tabela 14. As principais alternativas escolhidas como significativas para trabalho do professor foram em relação à autonomia (64%), à atividade docente (56%) e à realização pessoal (53%).

Tabela 14 – Alternativas significativas para o trabalho

Significativas para trabalho	Qtd.	%
Autonomia	38	64%
Atividade docente	33	56%
Realização pessoal	31	53%
Estabilidade	28	47%
Plano de carreira/Salário	23	39%
Carga horária	13	22%
Relação interpessoal	11	19%
Total Geral	177	300%
*percentual sobre 59 - mais de uma resposta possível	59	

Fonte: dados elaborados pela autora deste trabalho, 2023

Sobre o processo de avaliação dos aspectos do trabalho docente, inferimos que, em maior número, os/as entrevistados/as estavam satisfeitos/as ou muito satisfeitos/as em relação ao exercício da docência, bem como realizados/as com a relação com os membros do núcleo gestor e a infraestrutura da escola. Já não se sentiram realizados/as com a relação com: os pais, a remuneração (salário), o plano de carreira, o material didático e a carga horária. Ainda, satisfeitos/as, mais especificamente com a estabilidade no cargo, bem como em relação à autonomia (tomada de decisões) e à avaliação de desempenho; e insatisfeitos/as com a carga horária diária de trabalho, o salário e a formação continuada (formato). Também, julgaram o ambiente físico (edificação e espaço), os recursos materiais (mobiliário e equipamentos) e os recursos pedagógicos (livros, computadores etc.) como bom ou ótimo, e os recursos humanos disponíveis como ruim ou regular.

Portanto, na perspectiva dos/as professores/as de ensino médio destacamos que a principal razão para escolha da docência foi o interesse específico pela área de conhecimento, e as principais alternativas escolhidas como significativas para trabalho foram a autonomia, a atividade docente e a realização pessoal. Ademais, escolheram condições salariais, condições de trabalho e perda real e simbólica de reconhecimento social associadas a precarização do trabalho docente e discordaram de todas as afirmações sugeridas, ligadas a este tema.

As sínteses pessoais das professoras e professores sobre suas motivações para a escolha da docência no ensino médio – como campo de atuação profissional – expressam sentidos quase sempre individualizados e ideologicamente naturalizados. Fatores importantes como interesses de classe, relações de gênero, questões culturais, ideológicas, sociais e econômicas não expressam muita relevância, e possivelmente podem ter encaminhado ou influenciado na escolha pela docência.

Podemos afirmar que o que traz satisfação no trabalho docente aos envolvidos na pesquisa é principalmente a relação com o aluno, que no caso do ensino médio se constitui em trabalhar com a juventude. É nessa troca de conhecimento e vivência com os alunos que os professores atribuem um sentido de satisfação e de reconhecimento ao seu trabalho. É nessa relação que o professor se realiza e se constitui como professor, completando-se como ser humano. Todavia, é nesse movimento permeado de mediações e contradições que se expressam alguns dos desafios e tensionamentos da docência, principalmente por muitas vezes representar um momento de conflito de gerações.

Ao mesmo tempo que os professores precisam buscar estratégias de enfrentamento para esses desafios, na relação com os alunos, eles se realizam e se constituem nessa relação. É nesse contexto contraditório que os docentes envolvidos na pesquisa expressam o sentido de satisfação e realização profissional com o trabalho, na sua conexão com a juventude. Como podemos apreender nos relatos:

olha, eu...eu gostei mais é...da clientela do ensino médio do que da clientela do...ensino universitário, porque universitário geralmente era aula a noite, a maioria delas, as pessoas chegam bem cansada, e aqui o que mais me motiva é você trabalhando com jovens né, jovens que você ainda pode né...suscitar algum questionamento, levantar algum problema, participar da formação...já o adulto você não participa tanto da formação...participa também, mas a do jovem é mais significativo né. Professor Araticum ...meu negócio é com jovem... é com pré-adolescente, adolescente. (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

[...] onde eu mais me realizo é quando eu vejo que eu consigo tocá-los de alguma forma e transformar e ajuda-los de verdade, porque o conteúdo, claro é importante né. É... mas os momentos que eu fico mais feliz é quando eu... é... acabo a aula e eles vêm... “professora posso falar com você?” E aí a gente tem aquelas conversas e a gente orienta...em diversos aspectos da vida. E aí a gente ver que realmente conseguiu fazer é... alguma coisa boa por eles né, de fato assim conseguiu transformar, ou quando eles se animam de falar de futuro em sala de aula, quando a gente planeja juntos, quando eles expõem os sonhos deles, é... isso que mais me realiza, é quando eu vejo conseguir de fato para além do conteúdo didático alí... quando eu vejo que eu consegui dá uma lusinha assim na vida de algum deles assim, que eu consegui sabe, é isso que mais me realiza. (pausa). (PROFESSORA PARATUDO, 2022)

É... a coisa que mais me deixa feliz é receber ligação dos meninos dizendo “professora, entrei na UnB pra matemática, professora eu tô fazendo história na UnB”. Esses dias veio uma aluna que... que entrou pra artes cênicas, ela falou “eu quero ser como você, eu quero fazer artes cênicas, quero dar aula de teatro na escola”, nossa a gente fica... extasiado mesmo assim, não consigo explicar a sensação, é a melhor coisa, principalmente quando eu enxergo nesses alunos, os meninos que moram ali no entorno no Água Azul, no Valparaíso, no Jardim Ingá, no Pedregal, que eu sei que são

famílias extremamente vulneráveis. Quando eu vejo esses meninos indo pra universidade, nossa eu fico louca! Compensa todo o estresse da semana, do ano, do mês... compensa, está pago. (pausa) (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Portanto, percebemos na fala dos docentes que a relação com os alunos traz um sentido de reconhecimento com o trabalho, mas também destacamos que a relação com a juventude, que é o público atendido pelo ensino médio, é uma especificidade da docência nessa etapa da educação básica. Os relatos abaixo reforçam essa ideia:

então eu acho que estar no ensino médio e não dialogar com as questões da juventude, pode ser um grande problema (pausa). Então eu acho que requer do professor esse... essa habilidade, porque também, desses anos de profissão eu já vi professores tendo crise no fundamental, mas também tendo crise aqui no ensino médio, assim “Como assim! Impossível! Isso não pode!” e... então eu acho que assim a (gesticula sem voz) talvez sejam dois diferenciais, esses que eu cito agora assim, que tá me vindo a mente. A questão da... dos conteúdos, pré-universidade da... do...o tanto quanto mais profundos do que eles são tratados no fundamental, e... essa coisa de adentrar o universo juvenil e lidar com ele. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

Os professores precisam compreender a juventude no sentido de sua diversidade e pluralidade, como uma categoria socialmente produzida que ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DAYRELL, 2014, p. 110). Por isso concordamos com o termo *Juventudes* utilizado pelo autor quando afirma que:

além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYRELL, p. 112).

É preciso destacar que apesar dos professores apontarem um sentido de reconhecimento/realização profissional e pessoal em trabalhar com essa faixa etária compreendida por jovens, é nessa relação que podemos evidenciar alguns conflitos geracionais. Nesse sentido, é preciso compreender que os jovens de hoje não são os jovens do passado, e que cada geração representa e traz marcas do momento histórico em que estão inseridos.

Portanto, existe uma relação muito estreita entre o ensino médio e as Juventudes, essa

marca vai caracterizando uma das especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino. Como podemos perceber nas falas:

[...] um equilíbrio muito grande sabe, porque eles estão em um momento muito apaixonado, com os hormônios muito a flor da pele, muito mais do que no fundamental, nem se compara, com essa pressão toda de... é... terem que tomar um rumo na vida e prestes a prestar vestibular ou a se virar por conta própria. Então eles estão... hum... eles são muito... é... explodem a todo momento, são... oscilam muito de humor. Então o professor tem que ter o equilíbrio muito grande, assim pra não... pra conseguir né, ficar bem se preservar e também ajudá-los. (PROFESSORA PARA TUDO, 2022)

[...] você vai tratar com mais proximidade de racismo, de homofobia, de várias outras questões que estão muito (intensifica) afloradas no seio da juventude. Então eu acho que estar no ensino médio e não dialogar com as questões da juventude, pode ser um grande problema (pausa). (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

É o mais importante (pausa) para além da formação do professor, para além da capacidade individual, para além do talento que ele tenha, dos títulos acumulados ao longo da carreira dele, a coisa mais importante é conseguir se comunicar com o público, com os alunos. E... estando hoje no intestino do ensino médio, eu percebo que há um... uma grande lacuna nisso, entre formação da maior parte dos nossos colegas e aquilo que o aluno espera dentro de sala de aula. A gente vive em uma realidade bastante distópica porque nós somos professores analógicos, nós estamos na era analógica, vivemos a transição... estamos vivendo a transição, e estamos lidando com alunos que já têm DNA completamente digital. E a comunicação da escola, do docente com esse público tem sido o grande desafio que a gente tem que vencer. (PROFESSOR PEQUI, 2022).

Assim, a pesquisa aponta contradições expressas nos significados e sentidos do trabalho docente – manifestadas por professoras e professores do ensino médio da SEEDF, na forma de pares dialéticos entre reconhecimento/negação; valorização/desvalorização; resistência/desistência; estranhamento/esvaziamento da função docente e da própria função do ensino médio.

Esses pares dialéticos estão imbricados nas falas dos professores de uma forma tão articulada que se torna difícil dissociar. Ao mesmo tempo que revelam sentimentos de realização e reconhecimento pelo trabalho, indicam um sentido de negação que se produz nas relações sociais alienantes, percebidas nas falas dos docentes:

olha, eu acho que ele é um meio de sobrevivência né, que todos nós precisamos trabalhar, é... mas eu acho que é uma... uma das razões, eu não diria única razão, mas uma das razões da nossa vida né. Eu acho que a gente tá aqui pra poder fazer o bem... de alguma forma com o que você sabe fazer de melhor né. Então eu penso que é uma forma de você é... ajudar os outros também, na sociedade mais igual, de você conseguir né, é...

conseguir exercer...colaborar com a sociedade. Acho que é a principal forma de você colaborar com a sociedade é doando com o seu trabalho né, trabalhando. Acho que é isso. (pausa) (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022).

é... sim, quero continuar na docência e quero continuar no ensino médio, porém não sei por quanto tempo. A gente tava até conversando sobre isso, eu e duas professoras outro dia, que uma delas disse assim “olha, eu acho que professora tem prazo de validade, essa profissão não é pra você ficar até se aposentar e todo mundo concordou, não realmente”, porque o professor nessas condições da Secretaria, depois de sei lá uns 10 anos... você num...num rende mais, você não aguenta mais...num aguenta mais, é muito estresse, é muito aluno, é muito papa... é isso, porque não tem um plano de carreira... (PROFESSORA PARA-TUDO, 2022).

primeiro que me renova todo dia, é... eu na sala de aula, e na escola... por isso que eu nunca saí de escola, já recebi muitos convites pra ir pra... pra dentro da secretaria pra fazer outras funções, e eu nunca aceitei porque a escola é uma renovação todo dia sabe. É um aluno que te conta uma coisa, é um professor que divide outra coisa com você, é uma história, é uma vivência, é uma... é uma peça que vem aqui, é um teatro que vem e conta uma história, é um... todos os dias são coisas novas e isso pra mim o trabalho é renovação e a escola me proporciona isso. (PROFESSORA CANELA DE EMA, 2022).

Então... fora, a escola que é o meu lugar de trabalho mesmo, eu não vejo reconhecimento. Aliás, muitas famílias reconhecem também, ligam, agradecem, vem aqui... eu recebo presente dos pais também, dizendo “nossa salvou a minha filha de uma depressão, nossa professora meu filho queria tanto fazer a sua aula de novo”, e esse reconhecimento é muito gostoso mesmo. Dentro da... da instituição escolar sim, mas fora daqui... a gente é tratado como qualquer um, (pausa) qualquer um mesmo. (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Diante dessa realidade, compreendemos que a partir do momento que o trabalho docente se insere no âmbito do trabalho capitalista está subordinado à sua lógica e contradições, portanto é parte de uma totalidade. (KUENZER E CALDAS, p. 23). Nesse modo capitalista de produzir valores de uso e valores de troca, nessa práxis produtiva, que os docentes vão elaborando significados e sentidos ao trabalho:

essas duas dimensões de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, relação na qual se negam e se afirmam, ao mesmo tempo, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador e causador de sofrimento. (KUENZER E CALDAS, p. 23).

É preciso destacar que no caso do trabalho do professor,

[...] a contribuição para o processo de acumulação se dá com base em uma característica muito peculiar do trabalho: a natureza não material, já que não

é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. (KUENZER E CALDAS, p. 23).

Para Marx, esse modelo capitalista de trabalho resulta num trabalho estranhado, ou seja, alienado. Desse modo, a alienação é compreendida como uma relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador com o ato de produção. Nesse processo de objetivação e subjetivação, o homem não se reconhece, tornando-se estranho a si, aos outros homens e ao ambiente que vive. “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (Marx, 2002, p.122). Dessa forma, as professoras e os professores fazem a leitura desse contexto, compreendendo que:

[...]a gente sabe que a gente vive em uma sociedade capitalista, e a... esse modelo de sociedade faz com que aquilo que a gente acha que é positivo do trabalho, que é a capacidade de criar algo pra ser bom pra sociedade, a gente não ver... a gente não consegue visualizar, porque o trabalho ele é... ele... ele tá mais no sentido de subsistência né, a gente vende a nossa energia pra poder sobreviver. (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

...a gente tá meio que alienado nesse processo sabe. Então assim, é... eu sou simpatizante desse modelo de... da teoria crítica, mais progressistas e... o que a gente tem que olhar, por exemplo, eu... eu li pouca coisa de Paulo Freire que é um grande pensador brasileiro, mas o Paulo freire, o pouco que eu li, ele apontava para uma escola aonde o aluno tinha que ser protagonista né do seu saber. Então assim, eu acredito muito nisso, mesmo as vezes não fazendo isso em sala de aula né. Eu acredito nesse processo, mas eu... as vezes eu me vejo, pela dinâmica da escola, desen... reproduzindo aquilo que eu não acredito tanto que é aquela...educação bancária aonde sou o detentor do con... saber e o aluno é apenas um assimilador né. Então não quero... eu num acredito muito nesse modelo de escola, mas eu reproduzo ele ainda por causa das circunstância que a gente vivencia na dinâmica escolar mesmo [...] (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

[...] trabalho pra mim significa a capacidade de nós humanizarmos mais e criarmos algo novo, mas no modelo de sociedade que nós estamos hoje, ele não consegue... atingir o seu ideal né que seria essa capacidade de gerar um mundo novo, um mundo melhor, porque a gente é apropriado pelo capital né, a gente precisa sobreviver. (pausa) (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022).

[...] e a gente sabe que a gente vive em uma sociedade capitalista, e a... esse modelo de sociedade faz com que aquilo que a gente acha que é positivo do trabalho que é a capacidade de criar algo pra ser bom pra sociedade, a gente não ver... a gente não consegue visualizar, porque o trabalho ele é... ele... ele tá mais no sentido de subsistência né, a gente vende a nossa energia pra poder sobreviver. (PROFESSOR PAU-SANTO, 2022)

O sentido de valorização/desvalorização, se misturam com as condições objetivas e subjetivas para desenvolver o trabalho, que por muitas vezes se caracterizam por processos de intensificação e precarização do trabalho docente, que dificultam, em muitos aspectos, a manifestação do sentimento de satisfação e valorização ao trabalho realizado, como evidencia uma das professoras:

[...] é importante falar sobre essa questão da valorização do professor, que é muito falha né, da... de ter assim, a gente tem... num sei porque a Secretaria de Educação não chama mais professores, porque a minha carga poderia ser dividida com mais 4 ou 5, daí aumentaria muito né a qualidade de trabalho, se a gente não tivesse tantos alunos por professor. Então eu acho que falta muito investimento, e eu acho que... é hoje em dia também a gente sofre muita... pressão por essa questão política né, tem famílias né que coisa que fala que o professor doutrina, e assim mais uma coisa né de...de enfim de falta de confiança do trabalho do professor e de valorização. (PROFESSORA PARA TUDO, 2022)

Por outro lado, o par dialético resistência/desistência reverberam na fala das professoras e professores, e é entendido como parte da ação humana, portanto é construído e reconstruído historicamente, e são interpretados de forma dinâmica e contraditória.

[...] acho que pensar no trabalho docente (pausa), exige da gente pensar a escola, (pausa). Eu só vou saber definir o que que é trabalho docente (pausa) se eu definir que concepção de escola eu tenho (pausa). E eu acho que a gente vai precisar hum... de escutar muito esse lugar... sabe. (pausa longa) ... pelas políticas que estão acenando por aí, (pausa) mas... acho que...hum... (pausa) se a gente não... não tiver claro, a gente vai continuar apanhando de todo mundo, porque aí todo mundo dar pitaco, (pausa) todo mundo diz o que acha que deve fazer, (pausa). Então... hum... talvez eu traria isso assim... de extra, é preciso. (Alessandra: e qual é a sua concepção de escola?) (pausa) Eu penso que a escola... ela tem que ser primeiro um lugar dos sujeitos que nela habita, ou que nela frequenta, melhor dizendo. Só que esse lugar, é o lugar da construção do conhecimento, ou da perpetuação do conhecimento (pausa). (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

[...] Então, o trabalho pra além de ser uma co-criação, ela é uma intervenção no mundo (pausa). Então eu penso que o trabalho é o jeito com que você estar no mundo para fazer com que o mundo seja... continue sendo, melhor dizendo. (pausa). (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022)

[...]o sentido do trabalho... primeiro que me renova todo dia, é... eu na sala de aula, e na escola... por isso que eu nunca saí de escola, já recebi muitos convites pra ir pra... pra dentro da secretaria pra fazer outras funções, e eu nunca aceitei porque a escola é uma renovação todo dia sabe. É um aluno que te conta uma coisa, é um professor que divide outra coisa com você, é uma história, é uma vivência, é uma... é uma peça que vem aqui, é um teatro que vem e conta uma história, é um... todos os dias são coisas novas e isso

pra mim o trabalho é renovação e a escola me proporciona isso. (PROFESSORA CANELA DE EMA, 2022)

ser professor é... (pausa longa) se alegrar com os mínimos detalhes, se alegrar...ser... ficar feliz, e ao mesmo tempo se alegrar com os mínimos e se indignar com os mínimos. Ficar feliz com as pequenas mudanças, com os pequenos detalhezinhos, e ao mesmo tempo visualizar que essa pequena mudança poderia ser uma grande mudança. Então ao mesmo tempo que eu fico feliz, ao realizar um pequeno detalhezinho, eu também me cobro e fico muito... chateado e ver que poderia ser muito mais outros pequenos detalhezinhos e não só aquele. (PROFESSOR AROEIRA, 2022)

Nessa tensão dialética, o sentido de resistência/desistência vai sendo elaborado, principalmente, por fazer parte do complexo e dinâmico processo de construção do ser social. Os professores vão resistindo ou fazendo adaptações em vários momentos no contexto escolar para conseguir realizar seu trabalho. Diante de demandas que exigem urgência e respostas rápidas, acabam agindo de maneira pragmática por meio da construção de respostas rápidas e superficiais. Assim, os movimentos de resistência ou de oposição nem sempre representam transformação da realidade. É imprescindível questionar o que e a quem é resistir?

[...] pensando agora na sociedade, mas nessa sociedade que pensa educação, me preocupa muito os rumos que a educação vem tomando, e... a perspectiva que a sociedade vem dando pra educação (pausa), porque eu acho que a gente tá abrindo mão de muitas coisas, pra o mercado. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022).

Eu verdadeiramente acredito na escola pública, e acho que... é... é aqui que é o meu lugar, é aonde eu consigo emancipar esses meninos, é aonde eu consigo fazê-los enxergar suas habilidades, suas potencialidades, e é onde eu enxergo futuro pra eles. Eu acho que é o lugar onde eu preciso estar. (pausa) (PROFESSORA CALIANDRA, 2022).

Ao mesmo tempo que as falas dos docentes revelam o sentido de resistência ao trabalho, outros momentos expressam o sentido de desistência, principalmente diante das condições de trabalho que lhes estão postas.

[...] eu tento me convencer de que isso ainda compensa, porque eu vou te ser muito sincero, ao mesmo tempo dependendo de como fica o novo ensino médio, eu já pensei em sair (pausa)... porque por exemplo, por enquanto tá tranquilo, o projeto de vida e... que eu faço por opção. (PROFESSOR BARBATIMÃO, 2022).

[...] vou continuar trabalhando, também não sei se como professor né, mas tem que tá trabalhando... (PROFESSOR ARATICUM, 2022).

[...] a minha motivação ela é... ela existe embora eu já esteja cansado, mas como eu falei, porque... eu acredito nisso, é uma crença, é um valor pra mim, é... como eu falei eu sou professor porque eu escolhi e porque eu tive professores nessa escola aqui que me encantaram, tive professores em outros lugares, mas a escola que me marcou foi essa aqui. (PROFESSOR PEQUI, 2022).

é eu acho que acaba que pra maioria da gente é ganhar o salário no final do mês, não tem mais um sentido né além desse. Acaba que você faz aquilo né é uma coisa que desde que eu virei professor que sempre falei... né resistir o máximo se não vou ser um professor ressentido que fica “não, não tem mais jeito, não dar pra fazer mais nada” né, eu falei não eu não quero né virar isso, quero sempre... lutei contra isso, mas as vezes eu me vejo nessa posição né “ah não tem mais jeito, não dar pra fazer mais nada, num...” né. Aí você começa com né... a ficar ressentido com os estudantes, por uma... e... e não consegue ver o contexto maior né e a gente se sente meio isolado porque é... não tem um movimento dos professores né é... Aí as vezes o sindicato foca em questões, mas não pensa na questão do ensino em si né, pensam em questão salarial, questão da carreira, mas... as vezes também eu sinto falta de a gente tá lutando por um modelo de ensino diferente que realmente... né. Então... a gente fica meio sozinho assim né, ou eu aguento isso ou mudo de carreira, tipo assim né, as vezes começo a considerar “não, não quero ser mais professor”, tem vezes que a gente chega nisso, eu não quero mais. (PROFESSOR BARU, 2022).

Diante desses relatos, da concreticidade e das múltiplas determinações que constituem o trabalho docente, as análises das falas dos professores informam em alguns momentos desistência, que se expressam pela desmotivação, desânimo, pelo cansaço, esgotamento, entre outros, que desencadeiam o adoecimento e sofrimento dos docentes. Entretanto, os processos de desistência muitas vezes não conduzem os professores a pedirem exoneração, pois precisam do emprego e, conseqüentemente do salário para sobreviver. Logo, a desistência pode ser revelada na forma de conformação pela incapacidade de transformar a realidade que estão submetidos e pela manutenção do comprometimento com as questões relativas ao fazer docente.

É importante considerar que o trabalho do professor está imerso na forma de organização do trabalho na sociedade capitalista, portanto, se configura por um processo de racionalização e pela cisão entre o trabalho como expressão da realização humana e como mercadoria.

Nessa perspectiva, o sentido de estranhamento/esvaziamento do trabalho docente foi desvelado a partir da discussão acerca do trabalho como categoria ontológica. Ao mesmo tempo, do trabalho estranhado tomado a partir das condições postas para o trabalho do professor no contexto da mundialização do capital e das políticas educacionais, que já mencionamos nessa seção. Dessa forma, ressaltamos os sentidos do trabalho docente para as

professoras e professores voltados para a subsistência humana, bem como a resistência e desistência as formas determinantes do capitalismo, uma vez que esvazia o processo criador do trabalho docente:

[...] é eu acho que acaba que pra maioria da gente é ganhar o salário no final do mês, não tem mais um sentido né além desse. Acaba que você faz aquilo né é uma coisa que desde que eu virei professor que sempre falei... né resistir o máximo se não vou ser um professor ressentido que fica “não, não tem mais jeito, não dar pra fazer mais nada” né, eu falei não eu não quero né virar isso, quero sempre... lutei contra isso, mas as vezes eu me vejo nessa posição né “ah não tem mais jeito, não dar pra fazer mais nada, num...” né aí você começa com né... a ficar ressentido com os estudantes né, por uma... e... e não consegue ver o contexto maior né e a gente se sente meio isolado né porque é... não tem um movimento dos professores né é... Aí as vezes o sindicato foca em questões, mas não pensa na questão do ensino em si, pensam em questão salarial, questão da carreira, mas... as vezes também eu sinto falta de a gente tá lutando por um modelo de ensino diferente que realmente... né. Então... a gente fica meio sozinho assim né, ou eu aguento isso ou mudo de carreira, tipo assim né, as vezes começo a considerar “não, não quero ser mais professor” né, tem vezes que a gente chega nisso, eu não quero mais. (PROFESSOR BARU, 2022).

A partir do supracitado, o sentido de estranhamento/esvaziamento do trabalho docente vai emergindo nas falas das professoras e professores da SEEDF, principalmente sob as condições de trabalho (precarização e intensificação); nos processos de desvalorização da carreira, evidenciada pelas queixas dos baixos salários; a crescente burocratização nos processos que envolvem a atividade docente; os processos de culpabilização e responsabilização pelos fracassos na educação. Todos esses fatores se materializam em processos de fragmentação, precarização, intensificação e complexificação do trabalho docente no ensino médio, comprometendo a elaboração e atribuição de novos sentidos sobre o trabalho docente, descaracterizando totalmente o significado social desse trabalho. Ao não superar as concepções alienadas, acabam não se reconhecendo nesse trabalho, tornando-o estranho e esvaziado de sentido.

Com essa análise, buscamos apresentar os significados e os sentidos que foram desvelados mediante as falas das professoras e dos professores que atuam no ensino médio nas escolas públicas dos Distrito Federal, por meio dos relatos das experiências de vida e de trabalho. Esse movimento foi construído a partir do entendimento que os docentes são sujeitos históricos, imersos numa realidade social, política e econômica que vão constituindo-os como ser humano e ser profissional.

Nessa perspectiva, a intencionalidade desse estudo é estimular o debate crítico sendo um referencial para a discussão coletiva do trabalho docente e da função do ensino médio,

pois toma a realidade como ponto de partida para ressignificar sentidos e colaborar para e na construção de um projeto de educação pautado na emancipação humana por meio de uma práxis emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é antes de mais nada, acreditar, (pausa longa).

Professor Barbatimão

Revelar o trabalho docente e o ensino médio é um desafio necessário e urgente, em decorrência das reformas educacionais propostas pelo Estado. Principalmente, porque numa sociedade capitalista, a inserção do trabalho ao capital é cada vez mais evidente. Então, as políticas educacionais vão aderindo essa lógica das relações capitalistas de produção e acumulação, e o trabalho do professor, apesar de ser considerado imaterial, vai sendo inserido nos processos de exploração do capital.

Diante dessa realidade, originamos o tema de pesquisa, “Sentidos do Trabalho Docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal”. Assim, retomamos a questão que motivou e norteou todo o nosso estudo: quais os sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal? Para respondermos essa questão, buscamos nos aproximar e conhecer os sentidos elaborados pelos professores em relação à docência, a fim de construir propostas que corroborem a significar o sentido de valorização ao trabalho docente.

Nesse processo de delineamento da pesquisa, o objetivo geral proposto foi compreender quais os significados e sentidos do trabalho docente para os professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como pano de fundo o contexto da agenda de reconfiguração e reformas desta etapa da educação básica. Assim, declaramos como objetivos específicos: (1) Identificar os estudos sobre o ensino médio e trabalho docente; (2) Contextualizar o ensino médio no Brasil, buscando compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da educação básica; (3) Analisar os sentidos e significados do trabalho docente para os professores da escola pública do Distrito Federal.

Reafirmamos a importância desse estudo a partir da compreensão da categoria trabalho em Marx (2013, p. 255), o trabalho constitui-se, antes de tudo, de “[...] um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]”, é nessa relação que o homem transforma a natureza, bem como a si mesmo. Nesse sentido, a tese se fundamenta na categoria trabalho como princípio ontológico e aponta elementos que são importantes para conhecer a realidade concreta em que os professores realizam seu trabalho, por meio de suas práticas e vivências, articuladas ao contexto social, político e econômico nos quais estão imersos.

A partir desse entendimento, os sujeitos da pesquisa vão se constituindo como ser humano e professoras/professores. E, diante da concretude do trabalho que realizam, é preciso discutir qual a função da escola para a sociedade moderna e que tipo de professor se quer formar, assim como qual projeto de educação está sendo construído e consolidado. Diante da complexidade das discussões, confirmamos a relevância desse estudo na apreensão de elementos que nos permita transcender aparência do fenômeno a ser estudado pra sua essência.

Para respondermos ao nosso primeiro objetivo específico, que foi identificar os estudos sobre o ensino médio e trabalho docente, realizamos a construção do estado do conhecimento a partir da revisão bibliográfica, com centralidade em três eixos de análise: trabalho docente, ensino médio e sentidos. Progressivamente, estabelecemos um diálogo crítico e articulado com as pesquisas encontradas no intuito de inferir algumas das múltiplas determinantes que constituem o trabalho docente, entendendo este como uma categoria fundante da constituição e da sociabilidade humana.

No geral, os estudos encontrados analisam o trabalho docente sob diferentes perspectivas, e por meio de um olhar dialético e cauteloso elaboramos algumas sínteses sobre o objeto estudado que nos conduziram a algumas categorias analíticas, a fim de estabelecer um diálogo ao apresentarmos o estado do conhecimento. Assim destacamos: **a) condições de trabalho/identidade profissional; b) significados/sentidos; c) ser professor do ensino médio; d) formação docente; e) políticas educacionais.** Cabe destacar, que as categorias cunhadas, no nosso entendimento, ajudam na compreensão de processos que são nucleares na construção do trabalho docente no ensino médio.

A categoria trabalho docente, com destaque as condições e identidade profissional, foi abordada na maioria dos estudos, sua relevância aparece de forma direta ou indireta como um elemento de análise do fenômeno a ser estudado, apontando questões como: contexto do ensino médio no Brasil, valorização dos professores, políticas educacionais, formação, condições objetivas e subjetivas de trabalho, plano de carreira. Reiteramos, que esses elementos são relevantes para compreendermos o trabalho docente, pois é fundante conhecer sobre e em que condições a realização da atividade docente se materializa, e de que maneira essas condições reverberam na elaboração do sentido do trabalho para professoras e professores.

Diante disso, na construção do estado do conhecimento foi possível identificar nas pesquisas elementos que caracterizam o ser professor do ensino médio, como: as especificidades da docência nessa etapa da educação básica; o perfil do professor do ensino

médio; a ação docente, definida por uma diversidade de concepções teórico-metodológicas; as condições de trabalho, as políticas de formação inicial e continuada no direcionamento do trabalho e da ação docente; e ainda, aponta a necessidade de valorização do professor do ensino médio.

Em síntese, o estado do conhecimento possibilitou mapear nas pesquisas encontradas, que se debruçaram na investigação do fenômeno trabalho docente no ensino médio, elementos significativos que colaboraram na construção da tese, pois permitiram ampliar as significações da constituição do trabalho e do ser professor do ensino médio no Distrito Federal. Reafirmamos que é um processo que se constitui sob todas as determinações sócio-históricas e econômicas em que o trabalho docente se materializa.

O segundo objetivo específico foi contextualizar o ensino médio no Brasil, em busca de compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos, fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da educação básica. Nossa intencionalidade com esse objetivo é situar o ensino médio no Brasil no contexto social, histórico, político e econômico, bem como as perspectivas/concepções de formação que estão postas para essa etapa da educação básica. Principalmente, diante da reforma do ensino médio que propõe uma resignificação na função docente e do ensino nessa etapa, voltada principalmente para uma racionalidade técnica, que fragiliza e fragmenta os processos que envolvem as relações de trabalho e de ensino-aprendizagem.

O terceiro objetivo específico, propõe analisar os sentidos e significados do trabalho docente para os professores da escola pública do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo, apresentamos os significados e os sentidos que emergiram das análises das falas das professoras e dos professores que participaram da pesquisa. Tendo como compreensão de que os relatos das experiências de vida e de trabalho dos professores, que são sujeitos históricos, são fundantes para a construção e desconstrução de conceitos e práticas pedagógicas.

Nessa teia de relações contraditórias, é nesse processo de formação humana e profissional que esses sujeitos se constituem como ser humano e professor. A partir das falas dos docentes nos aproximamos da realidade concreta, com vistas a promover um debate amplo e crítico da realidade do trabalho e construir projetos que se sejam contrários à lógica do mercado, alicerçados numa base teórica que conduza uma práxis emancipadora.

Assim, compreendemos que a singularidade do trabalho docente no ensino médio é revelada enquanto particularidades que são específicas deste fenômeno. Tal singularidade é produto histórico-social, apropriado por meio dos significados sociais sobre o trabalho educativo nessa etapa da formação humana e objetivado pelos professores dessa etapa de

ensino, por meio dos sentidos pessoais/subjetivos sobre o trabalho (processo de objetivação/subjetivação).

A tese se fundamenta a partir dos dados da pesquisa empírica e da compreensão do trabalho como princípio ontológico. Portanto, afirmamos que os significados e sentidos do trabalho docente perpassam mediações do processo sócio-histórico e econômico da constituição do ensino médio no Brasil, bem como da agenda de reconfiguração do trabalho e das reformas desta etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Destacamos, sobre o trabalho docente, sentidos elaborados que expressam pares dialéticos entre reconhecimento/negação; valorização/desvalorização; resistência/desistência; estranhamento/esvaziamento da função docente e da própria função do ensino médio. Tais elementos revelam a contradição do movimento histórico do ser e fazer docente no ensino médio, e a necessidade do fortalecimento da formação inicial/continuada como possibilidade de construção coletiva de um reconhecer-se professor e trabalhador docente.

A partir das mudanças estruturais e conjunturais que ocorreram no mundo do trabalho e suas consequências para a classe trabalhadora, esse contexto tem se tornado alienante. Consequentemente, o trabalho docente se insere nesse contexto de alienação, o que contribui na elaboração de um sentido de reconhecimento/negação do trabalho. Evidenciamos que o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa se dá principalmente pelo ato de ensinar e pela relação com os alunos. Entretanto, ao mesmo tempo, diante da insatisfação pelas condições de trabalho, expressa principalmente pela carreira e os baixos salários, vão desvelando um sentido de estranhamento e esvaziamento ao trabalho que realizam, pois as objetivações apropriadas por esses sujeitos vão perdendo a essência do trabalho como atividade humana e se constituindo como um meio para atender suas necessidades físicas e de sobrevivência.

Nesse sentido, a valorização docente tem como tríade, a formação, as condições de trabalho e a remuneração, que são fundamentais para repensar a função do trabalho no ensino médio. Os professores se reconhecem na atividade e na relação com os estudantes, mas negam o seu próprio fazer pelo esvaziamento contraditório e expresso na precariedade da função da escola, das suas condições e do currículo. A análise dos sentidos do trabalho docente no ensino médio reafirma a proposição de que os professores devem ser atores do seu trabalho nas diferentes formas da atividade pedagógica: currículo, avaliação, proposta pedagógica entre outras. Pois, essa proposição é uma das mediações ontológicas e basilares de se objetivar e reconhecer-se no trabalho, tornando-o significante, e, portanto, com um sentido que os emancipe e também ao outro envolvido. Enfim, a tese reafirma que políticas educacionais para o trabalho docente no ensino médio devem configurar-se no coletivo dos

trabalhadores docentes e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2013, vol.94, n.236, pp. 299-322.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 dez. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. S.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de dez. 2022.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hubitec, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Parecer nº 5/2011 do Conselho Nacional de Educação/CEB. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, 2014a.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: concepções e desafios. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FERNANDES, M. J. da S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 117-142, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125053>>. Acesso em: 09 de mar. 2023.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livros, 2012.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: Inep, 2013.

FRIGOTTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1-2.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 09 de fev. de 2023.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 09 de mar. de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2022 notas estatísticas**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 09 de fev. de 2023.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. Educação e Sociedade. Campinas, ano XX, n. 69, p. 163-183, 1990.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: . Acesso em: 19 jan. 2023.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance**. Educação e Sociedade, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICI, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F.; Oliveira, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-38.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. In: **Colloquium humanarum. Directory of Open Access Journals**, 2007. p. 08-21. Disponível em: Acesso em: 14 abril.2023.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção de capital**. Tradução de Roberto Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 13-35.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 153-190.

RÊSES, E. da S.; SOUSA, J. V. de; CURADO SILVA, K. A. P. C. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: questões do método. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A.; SOUSA, J. V. de. (Orgs.). **Investigação em política e gestão da Educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 29.

RIOS, T. A. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EDUECE - Livro 4 00643. (p. 1-11). Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/39.%20C3%89%20POSS%C3%8DVEL%20FORMAR%20PROFESSORES%20SEM%20A%20DID%C3%81TICA_.pdf Acesso em: 02 de fev. de 2023.

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

SANTOS, Q. D. de O. **A constituição do ser social professor – significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2020. 187 p.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB; trajetória, limites e perspectivas**. 13. Ed. Campinas: Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Movimento de Educação, ano 3, n. 4, 2016a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUSA, F. S. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 2010.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Questionário sobre os sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal

Prezado (a) professor (a),

Pedimos a gentileza de colaborar com a nossa pesquisa respondendo esse questionário que tem como objetivo compreender quais os significados e sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal.

Ressaltamos que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. A aceitação em responder ao questionário denota, ainda, o consentimento esclarecido dessa condição de anonimato e uso dos dados para fins de pesquisa.

Caso concorde em participar do estudo, solicitamos o preenchimento do questionário anexo. Desde já, agradecemos sua colaboração, e permanecemos à disposição para quaisquer informações sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Doutoranda Alessandra Batista de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília
E-mail para contato: alessandratomaz75@uol.com.br

I - IDENTIFICAÇÃO – Informações Básicas

1. Dados Gerais:

1.1 - Coordenação Regional de Ensino:

1.3 - Escola que está trabalhando atualmente:

1.4 – Disciplina ou disciplinas que leciona:

1.5 - Etapa/Série da educação em que atua:

1.6 - Para quantas turmas leciona: -

2. Sexo:

() Masculino

() Não binário

() Feminino

9. Doutorado:

- Sim
- Não
- Em processo de formação

Em caso de resposta afirmativa:

- Doutorado na área de Educação
- Outra Opção

Instituição que cursou/cursa o mestrado é:

- Pública
- Privada
- Outra opção

III SOBRE O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO

10. Há quanto tempo você trabalha como professor na SEEDF?

- Há menos de 1 ano
- Até 5 anos.
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos

11. Há quanto tempo você trabalha como professor do ensino médio?

- Há menos de 1 ano
- Até 5 anos.
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos

12. Além de trabalhar na SEEDF, você trabalha em outras escolas (Instituições privadas)?

- Sim
- Não

13. Você tem outro emprego ou exerce outra atividade remunerada? (Além da docência)

- Sim
- Não

14. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho docente? (Considere a carga contratual: horas-aula mais horas para atividades/coordenação).

- 20 horas semanais

40 horas semanais

60 horas semanais

Mais de 60 horas semanais

15. Indique as principais razões que levaram você a escolher a docência. (Marque quantas alternativas desejar)

Por dar maior acesso ao mercado de trabalho

Por influência/tradição na família

Por interesse específico pela profissão

Por não gostar dos outros cursos disponíveis

Por não ter outra opção

Por oferecer maior estabilidade no trabalho

Por questões financeiras

Por interesse específico pela área de conhecimento

Outros _____

16. Qual é o nível de satisfação com o trabalho que realiza? (Indique o grau de satisfação sendo 1 Totalmente Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito)

1 4

2 5

3

17. Indique o seu grau de realização profissional com cada dos aspectos listados abaixo, sendo: 1 Nenhum pouco realizado 2 Parcialmente realizado 3 Irrelevante 4 Realizado 5 Totalmente Realizado

A relação com os alunos:

1 4

2 5

3

A relação com os pares (professores):

1 4

2 5

3

A Relação aos membros do núcleo gestor:

1 3

2 4

() 5

A Relação com os pais:

() 1 () 4

() 2 () 5

() 3

A Remuneração (salário):

() 1 () 4

() 2 () 5

() 3

O Plano de carreira:

() 1 () 3

() 4

() 2 () 5

A infraestrutura da escola:

() 1 () 4

() 2 () 5

() 3

O material didático:

() 1 () 4

() 2 () 5

() 3

A Carga horária:

() 1 () 4

() 2 () 5

() 3

18. Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira, de acordo com a seguinte classificação: 1 Nenhum pouco satisfeito 2 Parcialmente satisfeito 3 Irrelevante 4 Satisfeito e 5 Totalmente Satisfeito

() Carga horária diária de trabalho

() Estabilidade no cargo

() Salário

() Autonomia (tomada de decisões)

() Avaliação de desempenho

Formação continuada (formato)

Formação continuada (qualidade)

19. Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho na escola, de acordo com a seguinte classificação: 1 = RUIM; 2 = REGULAR; 3= IRRELEVANTE; 4= BOM; 5 = ÓTIMO

Ambiente físico (edificação e espaço).

Recursos materiais (mobiliário e equipamentos).

Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.).

Recursos financeiros.

Recursos humanos disponíveis.

20. Das alternativas listadas abaixo, assinale as 3 que considera mais significativas para o seu trabalho.

Autonomia

Realização pessoal

Relação interpessoal

Carga horária

Plano de carreira/Salário

Atividade docente

Estabilidade

21. No último ano você tirou licença médica:

Nenhuma vez

Uma vez

Duas vezes

Três ou mais vezes

22. Em seu trabalho como professor, em que medida as seguintes situações ocorrem?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

Nada Pouco Irrelevante Muito Bastante

1) Eu me sinto estressado em meu trabalho

2) Meu trabalho deixa tempo para minha vida pessoal.

3) Meu trabalho impacta negativamente minha saúde mental.

4) Meu trabalho impacta negativamente minha saúde física.

5) Eu costumo levar trabalho para fazer em casa.

6) Eu me sinto sobrecarregado no trabalho.

23. Considerando o seu trabalho, em que medida as seguintes situações são fontes de estresse no exercício da docência?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha

Nada Pouco Irrelevante Muito Bastante

- 1) Ter que preparar muitas aulas
- 2) Ter que dar muitas aulas
- 3) Ter que corrigir muitas provas/exercícios
- 4) Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores
- 5) Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos
- 6) Manter a disciplina dentro da escola
- 7) Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos
- 8) Responder às preocupações de pais ou responsáveis
- 9) Adaptar as aulas para alunos com necessidade educativas especiais
- 10) ser fiscalizado/monitorado
- 11) Utilizar o sistema I-Educar para preencher o diário de classe
- 12) Lidar com a falta de recursos digitais

24. Você considera que a precarização do trabalho docente está associada a: (Marque até três alternativas que considera predominante)

- formação inicial
- formação continuada
- condições de trabalho
- condições salariais
- fragilidade nos planos de carreira
- estrutura física da escola
- instabilidade e desmantelamento do contrato de trabalho
- mudanças na organização do tempo/espço do conteúdo do trabalho pedagógico
- fragmentação do trabalho docente
- perda real e simbólica de reconhecimento social.

25. Você considera que o processo de intensificação do trabalho docente está associado a: (Marque até três alternativas que considera predominante)

- sobrecarga e acúmulo de atividades
- preocupação com a programação das aulas
- sentimento de esgotamento

() aumento de responsabilidades por parte do professor diante das últimas reformas educacionais

() exigência de alta produtividade

26. Em que medida você concorda ou discorda das seguintes afirmações? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha

Discorda totalmente Discorda Concorda Irrelevante Concorda totalmente

- 1) Eu estou satisfeito com o salário que eu recebo pelo meu trabalho.
- 2) Independente do meu salário, eu estou satisfeito com os termos do meu emprego como professor (por exemplo, benefícios, horário e calendário de trabalho).
- 3) As opiniões dos professores são valorizadas pelos formuladores de políticas neste país.
- 4) Os professores podem influenciar as políticas educacionais neste país.
- 5) Os professores são valorizados socialmente.

IV - SOBRE O ENSINO MÉDIO

27. Para você qual a função do ensino médio? (Marque a alternativa que considera predominante)

- Oferecer uma educação ampla/geral aos alunos.
- Atender às exigências da Secretaria de Educação em relação ao desempenho escolar dos alunos.
- Preparar os alunos para o ingresso no ensino superior (vestibular)
- Preparar bem os alunos para responder corretamente as avaliações externas, tais como, SAEB, Prova Brasil, Enem.
- Preparar os alunos para o mercado de trabalho.
- Preparar os alunos para a vida em sociedade.

28. Você acha que a fragilidade do ensino médio no Brasil está associada a:

- Estrutura familiar do aluno
- Ausência de outros profissionais que atendam as demandas do desenvolvimento do aluno
- Falta de investimento na educação
- Ausência/descontinuidade de políticas públicas que contemplem essa etapa da educação básica

29. Você tem interesse em participar do segundo momento da pesquisa (entrevista)?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, deixe seus contatos:

Nome:

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

Esta pesquisa propõe compreender quais os significados e os sentidos do trabalho docente para os professores de Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como pano de fundo o contexto da agenda de reconfiguração e reformas desta etapa da Educação Básica. Para isso, contamos com sua colaboração ao nos conceder essa entrevista e agradecemos sua disponibilidade.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária e que as informações não serão identificadas e os resultados serão divulgados na plataforma de acesso livre pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A aceitação em conceder a entrevista salienta, ainda, o *consentimento esclarecido* dessa condição de sigilo e uso dos dados coletados para fins, exclusivamente, acadêmico-científicos.

Desde já agradecemos pela participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos!

Atenciosamente,

Doutoranda: Alessandra Batista de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Roteiro de entrevista a ser realizada com os professores selecionados

Dados de identificação do entrevistado (a):

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Formação inicial: _____
- d) Área de atuação/Disciplina (as): _____
- e) Tempo de SEEDF: _____
- f) Tempo de escola: _____ g)
- Email: _____
- h) Telefone: _____

1. Como foi sua trajetória pessoal até chegar à docência no Ensino Médio?
2. Conte-me sobre o percurso que levou você até a escolha do trabalho docente: onde morou, onde estudou e realizou sua formação. Em quais instituições e funções já trabalharam e como chegou até o trabalho que está exercendo hoje.

3. Quais motivos levaram você a escolher ser professor(a) do Ensino Médio? O que a educação e o trabalho que realiza significam para você?
4. Fale sobre ser professor de Ensino Médio: quais as especificidades da docência nesta modalidade de ensino e quais as suas concepções de formação para os jovens
5. Como é o seu cotidiano de professor?
6. Como é sua relação com o aluno?
7. Em sua opinião, como o trabalho de professor de Ensino Médio é visto hoje pela sociedade, famílias e escola? Você se sente reconhecido(a) pelo trabalho que realiza?
8. Você se envolve emocionalmente com o seu trabalho? Se sim, explique de que forma.
9. Você sente-se sobrecarregado(a) física e/ou emocionalmente no seu trabalho?
10. Qual o impacto das condições de trabalho em sua vida pessoal e profissional?
11. Qual o sentido do trabalho pra você?
12. Você acha que as condições de trabalho que os professores possuem para a realização do mesmo, modificam o sentido que a docência possui para eles?
13. Sente-se motivado(a) a continuar na docência no Ensino Médio?
14. Como você se sente ao falar sobre seu trabalho no Ensino Médio?
15. Como se sente em relação as atuais políticas públicas para o Ensino Médio?
16. Qual a importância do seu trabalho para o momento atual?
17. Ser professor é
18. Antes de finalizarmos há aspectos importantes que não tenhamos mencionado acerca do trabalho que você realiza?
19. Como foi sua trajetória pessoal até chegar à docência no Ensino Médio?