

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR

ALCINEI DA COSTA CABRAL

PROFESSORA DOUTORA MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
ORIENTADORA

JOINVILLE
2016

ALCINEI DA COSTA CABRAL

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da região de Joinville - UNIVILLE, sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

JOINVILLE/SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Cabral, Alcinei da Costa

C117c Condições de trabalho dos professores do programa ensino médio inovador/
Alcinei da Costa Cabral; orientadora Dra. Márcia de Souza Hobold – Joinville:
UNIVILLE, 2016.

138 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Condições de trabalho. 2. Trabalho docente. 3. Ensino médio. I. Hobold, Márcia de Souza (orient.). II. Título.

CDD 371.12

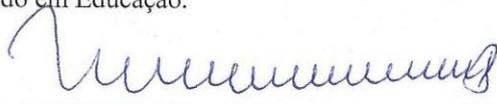
Termo de Aprovação

“Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador”

por

Alcinei da Costa Cabral

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Romilda Teodora Ens
(PUC-PR)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 22 de fevereiro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos professores do
Programa Ensino Médio Inovador
da EEB Professora Jandira D'Ávila.
Verdadeiros entusiastas
e fiéis desbravadores do novo
que se põe como grande desafio.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram na realização deste trabalho, pois embora passe a ser meu o mérito alcançado, simbolicamente torna-se coletivo. Coletivo no sentido de reconhecer a relevante parcela de contribuição de todos durante a caminhada de pesquisa.

A minha família que sempre me apoiou em minhas decisões.

Aos meus amigos, em especial meu companheiro Alexandre Andrade, pelo incentivo que me fez acreditar em minhas potencialidades. Agradeço por compreenderem a minha ausência.

A valorosa equipe pedagógica, administrativa, professores e demais funcionários da Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila. Em especial aos Assessores de Direção, pela constante dedicação, durante a minha ausência.

As minhas irmãs mestres Miriane Janete Giordan, Valdicléa Machado da Silva e Dirlene Glasnapp, vocês foram referência em meus estudos, com certeza aprendi muito com vocês. Aos meus irmãos mais novos, mestrandos Andreza Faria Malewschik e Antonio José Fernandes Ricardo, agradeço pelo companheirismo e pelas contribuições em nossos encontros de orientação coletiva.

Aos professores do Mestrado em Educação da Univille, em especial a Professora Dr^a Márcia de Souza Hobold, o meu eterno agradecimento pela imensurável contribuição em minha vida acadêmica..

A banca examinadora da minha pesquisa, Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, obrigado pelo carinho que sempre dispôs em suas observações. A Professora Dra. Romilda Teodora Ens, meus sinceros agradecimentos pela disposição de acompanhar meu trabalho em momentos de muitos compromissos em sua agenda.

A todos os diretores, coordenadores e professores das escolas com ProEMI em Joinville, obrigado pela imensurável contribuição que deram para esta pesquisa.

A Gerente de Educação, Professora Dalila Rosa Leal, que autorizou a coleta de dados nas escolas com ProEMI em Joinville, meus sinceros agradecimentos.

E como não deixaria de ser, agradeço a espiritualidade, que me orientou durante toda essa caminhada.

*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que,
por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição.
Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.
Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo.
Não posso ser professor a favor de quem quer que seja
e a favor de não importa o quê.
Sou professor a favor da docência contra o despudor,
a favor da liberdade contra o autoritarismo,
da autoridade contra a licenciosidade,
da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.
Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.
Sou professor contra a ordem capitalista vigente
que inventou esta aberração:
a miséria na fartura.
Sou professor a favor da esperança
que me anima apesar de tudo.*

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, tem como objetivo central conhecer as condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, em quatro escolas da Rede Pública Estadual no município de Joinville - SC. O tema discutido considera a recente história do ProEMI, as principais expectativas e as mudanças ocorridas na condições de trabalho dos docentes após sua implantação. Na perspectiva do estudo e da análise das situações concretas de trabalho, considera-se a relevância do objeto de estudo e as poucas pesquisas desenvolvidas sobre o ProEMI na atualidade. Apresentam-se os fatores de intensificação do trabalho docente e descrevem-se as condições de trabalho dos professores no contexto da escola. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários com 44 professores que ministravam aulas nas disciplinas da base comum da Matriz do ProEMI. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com 04 coordenadores das escolas e o coordenador da Gerência de Educação da 23ª Secretaria de Desenvolvimento Regional de Joinville - GERED/23ªSDR. Os dados coletados foram analisados numa perspectiva de abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo, referendada por Bardin (2011) e Franco (2012). Para legitimar o objeto de estudo e a intenção da pesquisa em relação às condições de trabalho docente, fundamentaram teoricamente a investigação os seguintes autores: André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010, 2011, 2012), Frigotto (1998, 2002, 2010), Gatti (2009, 2013), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Tardif e Lessard (2011), dentre outros. Nas discussões sobre o ProEMI, autores como Krawczyk (2003, 2009, 2011), Kuenzer (2010) e Ramos (2011) foram fundamentais para as reflexões sobre as atuais mudanças curriculares propostas ao Ensino Médio na atualidade. Os dados foram analisados, considerando o processo recente de implantação do ProEMI nas escolas em Joinville, seus avanços, percalços e propostas de possíveis melhorias nas condições de trabalho para os docentes inseridos nesse novo Programa. Os dados indicaram que as condições de trabalho são favoráveis à prática docente, com uma infraestrutura em processo de melhorias, principalmente no que se refere à implantação de laboratórios, aquisição de equipamentos de apoio tecnológicos (projetores multimídias, computadores etc.), *internet* de maior velocidade, dentre outros. Evidenciou-se o pouco investimento financeiro feito pela Secretaria de Estado da Educação/SC na melhoria das condições de trabalho dos docentes, contrariando as expectativas geradas pelos Documentos Orientadores (BRASIL, 2009b, 2011, 2013) do ProEMI, no ano de sua implantação nas escolas em Joinville. Nas sugestões trazidas pelos professores foi recorrente a necessidade de investimentos em formação continuada que, atualmente, foi apontada como inexistente pelos docentes. Observou-se também, na voz dos coordenadores, o pouco envolvimento da GERED/23ªSDR no acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas com o Programa.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Trabalho docente. Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador

ABSTRACT

This research, linked to the line "Work and Teacher Training" of the Master in Education at the University of Joinville Region - UNIVILLE, aims to know the working conditions of teachers of high school Innovative program - ProEMI in four Public State schools in the city of Joinville - SC. The topic will be discussed considering the recent history of ProEMI, the main expectations and changes in the working conditions of teachers after its implementation. From the perspective of the study and analysis of concrete situations at work, it is considered the relevance of the subject matter and the few researches developed on the ProEMI nowadays. This research presents the intensification of teaching factors and describes the teachers' working conditions in the school context. To data collect, questionnaires were used with 44 teachers who taught classes on subjects of common basis of ProEMI. There were also done semi-structured interviews with 04 coordinators of schools and Education Managers of the 23rd Secretary of Regional Development Joinville - GERED / 23^aSDR. The collected data were analyzed in a qualitative approach perspective, through content analysis, endorsed by Bardin (2011) and Franco (2012). To legitimize the subject matter and the research intention in relation to the working conditions of teachers, theoretically justified the investigation the following authors: André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010, 2011, 2012), Frigotto (1998, 2002, 2010), Gatti (2009, 2013), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Tardif and Lessard (2011), among others. For the discussions about ProEMI, authors such as Krawczyk (2003, 2009, 2011), Kuenzer (2010) and Ramos (2011) were key to the reflections on the current curriculum proposed changes to high school. Data were analyzed considering the recent process of implementation of ProEMI in schools in Joinville, its advances, mishaps and proposals for possible improvements in working conditions for teachers included in this new program. The data indicated that working conditions are conducive to teaching practice, with improvements in infrastructure, particularly with regard to setting up laboratories, acquisition of technological support equipment (multimedia projectors, computers etc.), best internet speed, among others. On the other hand, it showed up the little financial investment made by the State Department of Education / SC in improving working conditions of teachers, on the contrary to expectations generated by Document Advisors (BRAZIL, 2009b, 2011, 2013) of ProEMI in the year its implementation in schools in Joinville. The suggestion brought by the teachers was a recurrent need to invest in continuing education that currently has been appointed as non-existent by teachers. It was also observed, in the voice of the coordinators, the little involvement of GERED / 23^aSDR on monitoring of educational activities in schools with the Program.

Keywords: Working Conditions. Teaching. High school. Innovative Program School

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APP – Associação de Pais e Professores

C - Coordenador

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDE - Conselho Deliberativo Escolar

CF - Constituição Federal

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EM - Ensino Médio

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT- Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

P – Professor(a)

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SC - Santa Catarina

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SED - Secretaria de Estado da Educação

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Unidades escolares por área:.....	39
Tabela 2. Espaço físico:	68
Tabela 3. Expectativas dos docentes.....	85
Tabela 4. Recurso do PDDE/MEC, repassado às escolas com Carga Horária de 7h diárias.....	90
Gráfico 1. Professores da Educação Básica no Brasil segundo dados do censo de 2007	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	23
1.1 O Programa Ensino Médio Inovador	35
1.2 O Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina	37
1.3 O ProEMI no município de Joinville - Lócus da Pesquisa	39
2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO FAZER DOCENTE	43
2.1 O Trabalho Docente	43
2.2 Condição docente	47
2.3 A carga de trabalho dos professores: intensificação e precarização do trabalho docente	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 A descrição da pesquisa	54
3.2 A análise dos dados	58
3.3 Quem são os professores que atuam ProEMI em Joinville	60
4 O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEMI	65
4.1 As condições de trabalho dos professores no contexto da escola	65
4.1.1 Os recursos de apoio pedagógico	65
4.1.2 A infraestrutura como espaço de aprendizagem	69
4.1.3 Situações de intensificação do trabalho docente	74
4.2 As expectativas dos professores quanto à melhoria em suas condições de trabalho	81
4.2.1 As expectativas de mudanças reveladas nos documentos orientadores	82
4.2.2 O que revelam os dados sobre as expectativas dos proessores do ProEMI? ..	85
4.3 Principais mudanças que ocorreram após a implantação do ProEMI	91
4.4 Sugestões apontadas pelos professores como necessárias ao aprimoramento das condições de trabalho no ProEMI	94
4.5 O ProEMI na voz dos coordenadores da escolas e da Gerência de Educação ..	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A: Questionário utilizado para a coleta de dados	122

APENDICE B: Roteiro de entrevista: Coordenador Pedagógico	127
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista: Coordenador da GERED	128
APÊNDICE D: Matriz de referência	129
ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética.....	133
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	135

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil, em sua recente história, tem passado por inúmeras reformas, almejando democratizar o acesso e garantir a permanência da maioria dos jovens (15 a 17 anos) que ainda se encontram fora da escola. Essa modalidade de ensino, recentemente incluída na legislação como etapa final da Educação Básica (BRASIL,1996), é fruto de constante debate em torno de sua identidade, marcada pela dualidade, de um lado a formação profissional e de outro, a preparação para entrada na universidade.

A partir da década de 1990 houve uma crescente expansão do número de matrículas no Ensino Médio. Cabe destacar o expressivo crescimento, de 3.772.648 matrículas, em 1991, para 8.357.675 matrículas em 2010. Entretanto, é preciso levar em consideração que, atualmente, ainda há aproximadamente um milhão e meio de jovens, entre 15 e 17 anos, que permanecem fora da escola (BRASIL, INEP, 2015). Ou seja, mesmo diante da maior democratização do acesso, esta etapa da Educação Básica ainda não se tornou realidade para todos os jovens, fator este que continua a desafiar as políticas educacionais na atualidade.

Neste contexto de ampliação do acesso, Jakmiu (2014, p. 23) destaca que:

O Ensino Médio tem se deparado com fragilidades estruturais, humanas e organizativas, tais como a questão acerca do sentido da escola para os jovens, os embates em torno do currículo, a ausência de professores especialistas, a discussão sobre sua obrigatoriedade (EC. n.59/2009), o financiamento, os índices expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares etc., enfim, questões que vão além da preocupação em garantir o acesso e permanência dos estudantes e estão relacionadas com a oferta de um ensino de qualidade e que, portanto, denotam a necessidade de se estabelecer ações consistentes com o fim de garantir o direito ao Ensino Médio de qualidade para todos.

Com a responsabilidade de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio e enfrentar o quadro brevemente exposto, o Ministério da Educação (MEC) vem ampliando suas ações¹ por meio de políticas e programas

¹ Pode-se mencionar o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), o Projeto Alvorada, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte

educacionais que almejam atender de maneira efetiva esse público (BRASIL, MEC/SEB, 2013), e dentre essas ações, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI.

Nessa perspectiva de reformas e mudanças, no ano de 2009, por meio da Portaria nº 971, o Ministério da Educação - MEC lançou o ProEMI², com o propósito de fomentar as discussões relacionadas ao currículo, propor práticas pedagógicas inovadoras e ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

Com base nos Documentos Orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, 2009b, 2011, 2013) apresentam-se os principais elementos que podem ser indutores de mudanças no espaço e na organização curricular, propondo assim ações que possam repercutir em melhorias nos índices de aprendizagem dos jovens no Ensino Médio. Dentre eles destacam-se: a reorganização do tempo, dos espaços e do currículo, a diversificação das práticas pedagógicas, o acompanhamento dos dados do fluxo escolar e a disponibilidade de recursos financeiros diretamente na escola.

Diante dessa nova realidade que se apresenta, o Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SED, implantou o ProEMI no ano de 2010, em 18 Escolas, a fim de ampliá-lo gradativamente durante os anos seguintes.

Durante a implantação do ProEMI, as escolas que aderiram ampliaram suas responsabilidades e, conseqüentemente, a demanda de trabalho, dada a necessidade de se pensar uma nova proposta de currículo e sua implementação na realidade em que as escolas se encontravam.

O processo de implantação do ProEMI em Santa Catarina motivou a escolha do tema desta pesquisa, pois conhecer as condições de trabalho dos professores do ProEMI, suas expectativas em relação as principais mudanças ocorridas após a implantação do Programa, possibilita uma reflexão sobre os avanços propostos pelo MEC na Política de Redesenho Curricular (BRASIL, MEC/SEB, 2013) do Ensino Médio e suas demandas para implantação nas escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros.

² A partir daqui, usarei a sigla "ProEMI" sempre que me reportar ao Programa Ensino Médio Inovador.

Nesse contexto, tem-se observado que os professores que já têm exercido muitas atividades no dia a dia da escola (projetos, programas e demais atividades extraclasse), passam a assumir novas atribuições relacionadas à implantação do ProEMI, que por vezes podem trazer sobrecarga de trabalho, o que para Assunção e Oliveira (2009, p. 367) denomina-se "intensificação de trabalho", que, além de comprometer a saúde dos professores, pode colocar em risco a qualidade da educação.

Diante disso, o interesse em conhecer as condições de trabalho dos docentes das escolas, após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador, se tornou evidente. Acredito que parte do sucesso desta proposta depende da realidade em que se encontram os professores nas escolas em que o Programa foi implantado, algumas delas desde o ano de 2010, o que será detalhado mais adiante nesta pesquisa.

Tendo em vista o interesse pela temática, realizei pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente no ProEMI, no portal de periódicos do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e nos Grupos de Trabalho: GT 04 - Didática; GT 08 - Formação de Professores; GT 09 - Trabalho e Educação, esses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do período de 2010 a 2014. Para a busca de pesquisas correlacionadas foram usados os seguintes descritores: "Programa Ensino Médio Inovador" e "Condições de Trabalho no ProEMI". Tal levantamento sinalizou que pouco se tem estudado e pesquisado sobre o ProEMI e, mais especificamente, nenhuma pesquisa foi encontrada sobre as condições de trabalho dos docentes do Programa nos sites oficiais de pesquisa acadêmica³, um dos motivos que despertou ainda mais o interesse pelo tema.

Sobre o ProEMI, nada foi encontrado no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No SciELO e no banco de dados da ANPEd, usando os mesmos descritores já citados, ao todo foram encontradas 8 publicações de artigos, sendo que desses, 6 mencionam apenas a existência do Programa. Essa falta de publicações, nesse

³ Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

balanço da produção, confirmou a necessidade de investigação dessa temática, que se encontra em plena expansão.

Cabe, dessa forma, mencionar a recente história da criação e implementação do ProEMI, no ano de 2009, sendo implantado nas escolas apenas no ano de 2010. Trata-se de um Programa relativamente novo com o que também justifica a escassez de pesquisas sobre o tema, o que se tornou evidente no levantamento realizado sobre a temática.

Sendo nenhuma pesquisa específica encontrada nos sítios oficiais no período de 2010 a 2014, um novo levantamento foi realizado, com os mesmos descritores "Programa Ensino Médio Inovador" e "Condições de Trabalho no ProEMI" no conhecido *site* de busca "Google Acadêmico". Nesse sítio foram encontradas duas dissertações publicadas no ano de 2014, e uma publicada no ano de 2015, ambas do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, ou seja, três pesquisas foram analisadas. Provavelmente pela recente publicação, ainda não foram disponibilizadas no portal da CAPES, haja vista que os trabalhos publicados nesse portal, na data do levantamento bibliográfico, estavam atualizados apenas até o ano de 2012.

Um dos trabalhos encontrados foi a dissertação de Mestrado "Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador", da pesquisadora Vanessa Campos de Lara Jakimiu, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

O estudo feito por Jakimiu (2014) apresenta uma discussão conceitual acerca da perspectiva curricular proposta pelo ProEMI, buscando evidenciar a partir de quais elementos se consolidaria um currículo inovador no Ensino Médio. A partir da necessidade de investigar as mudanças curriculares propostas e considerando que o ProEMI é uma política em andamento, a pesquisadora faz uma análise dos documentos orientadores do Programa em suas diferentes versões (2009, 2011 e 2013), buscando clarificar as principais alterações que ocorreram nas proposições trazidas nesses documentos, tanto com relação aos fundamentos teóricos, quanto com relação aos aspectos didático-metodológicos. A autora destaca que, do estudo empreendido, foi possível constatar que o ProEMI, considerando suas fragilidades e suas potencialidades, sinaliza para potenciais mudanças no currículo do Ensino Médio em direção a formas menos fragmentadas de organização do conhecimento escolar.

A outra pesquisa encontrada foi a Dissertação de Mestrado "Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar" da pesquisadora Vivian Isleb, da UFPR, concluída no ano de 2014.

O objetivo da pesquisa, segundo Isleb (2014), foi conhecer o Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com o fluxo escolar. Dessa forma, ela procurou monitorar os resultados dos dados do abandono e da reprovação escolar e averiguar em que medida o ProEMI pode contribuir para o movimento dessas taxas, bem como se esse movimento sinalizava alguma tendência para o cenário nacional. Para isso, investigaram-se os dados de fluxo escolar (reprovação e abandono) das escolas estaduais sem o Programa e do conjunto de 339 escolas com o ProEMI, que fizeram adesão em 2009, distribuídas em 17 estados e no Distrito Federal. Por meio dos dados levantados, foram identificadas quatro tendências⁴ diferentes no movimento do fluxo escolar de cada estado participante e de seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI.

Já a terceira pesquisa, intitulada "Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de biologia, física e química nas escolas estaduais de Curitiba", de Viviane Maria Rauth, também da UFPR, publicada no ano de 2015, teve como principal objetivo discutir as implicações do ProEMI no ensino de biologia, física e química. Para a construção do quadro teórico, a autora buscou elementos no campo das políticas públicas. A constituição dos dados se deu a partir da análise documental, de entrevistas e questionários, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores, professores de biologia, física e química, e os respectivos alunos, que participaram das ações desenvolvidas no macrocampo⁵ da iniciação científica e pesquisa. A partir da análise dos dados foi possível compreender, segundo Rauth (2015), de modo geral, que houve reinterpretação da proposta inicial para que o ProEMI pudesse ser desenvolvido no âmbito estadual (PR), sendo ofertado na forma

⁴ As tendências se apresentam, segundo Isleb (2014), no comparativo das escolas com e sem o ProEMI. Tendência I: a redução do total de matrículas e a queda da taxa de abandono; Tendência II: redução total de matrículas e a taxa de abandono; Tendência III: diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI, e Tendência IV: o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono. Cada tendência foi amplamente avaliada em uma amostragem específica definida pela pesquisadora.

⁵ Conforme a versão Brasil (2011), macrocampo significa "o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar." (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.14). Já o Documento Orientador, Brasil (2013), apresenta o seguinte conceito: "um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional." (BRASIL, MEC/SEB, 2013)

de disciplinas extracurriculares de contraturno e que tinham pouco impacto no que se refere ao redesenho curricular do Ensino Médio. Foi possível apontar ainda, segundo a autora, que os efeitos foram de primeira ordem, caracterizados por melhorias nas práticas estabelecidas no contraturno e na estrutura física das escolas. A pesquisa aponta que houve mudanças superficiais em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no turno regular, no currículo, nos padrões de acesso ou oportunidades, sendo esses elementos restritos e privilegiando poucos alunos. No entanto, ao que se refere ao ensino de Ciências, foi possível identificar que o Programa possibilitou o desenvolvimento de abordagens potencialmente inovadoras que convergem para uma possível melhoria na qualidade de ensino ofertada nessa área do conhecimento, mas são restritas aos participantes das ações desenvolvidas no contraturno escolar.

Diante dessa realidade e das poucas pesquisas encontradas sobre a temática, propõe-se conhecer as condições de trabalho dos docentes do ProEMI na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville, a partir das seguintes questões de pesquisa⁶:

- Como estão as condições de trabalho desses professores?
- Quais eram as suas expectativas em relação às melhorias nas condições de trabalho após a implantação do ProEMI?
- Quais as principais mudanças que ocorreram em suas condições de trabalho, após a implantação do ProEMI?
- Quais sugestões são indicadas pelos docentes do ProEMI para o aprimoramento das condições de trabalho?

Considerando essas questões, os seguintes objetivos específicos foram elaborados: conhecer as condições de trabalho dos professores que atuam no ProEMI; identificar as principais expectativas dos professores em relação as melhorias das condições de trabalho após a implantação do ProEMI; constatar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho após a implantação do ProEMI; destacar as sugestões apontadas pelos professores do ProEMI para o aprimoramento das condições de trabalho.

⁶ No intuito de clarificar o desenho desta pesquisa elaborou-se uma Matriz de Referência (conforme Apêndice D) descrevendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como as perguntas relacionadas a cada questão de pesquisa.

Desse modo, pesquisar as condições de trabalho enquanto "condição profissional dos docentes" significa adensar estudos sobre as condições objetivas e subjetivas, muito mencionadas como indispensáveis para o sucesso no exercício da profissão docente, porém pouco valorizada pelos gestores públicos no atual contexto educacional.

Além dos aspectos já mencionados, a motivação para a investigação das questões ligadas às condições de trabalho partiu das minhas vivências enquanto gestor de escola pública há mais de 13 anos e dos principais desafios encontrados no dia a dia para garantir melhores condições de trabalho aos docentes das escolas.

No ano de 1997 assumi a Gestão da Escola Municipal Amaro Coelho, município de Araquari, cidade próxima a Joinville. Com o apoio da comunidade local desenvolvi ações de melhorias nas condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Após cinco anos de experiência na gestão escolar, realizei concurso na Rede Pública Estadual e assumi como professor dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Professor João Rocha, Joinville, no ano de 2002, e rapidamente me integrei a nova realidade, assumindo liderança entre os professores e os demais integrantes das entidades democráticas⁷ do contexto escolar. Nesse período, fui eleito para o cargo de Presidente da Associação de Pais e Professores - APP. No ano de 2007, retornei à gestão, assumindo a Direção da Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila, no mesmo bairro onde trabalhava como professor há 5 anos.

Em 2009 participei do curso "Educação: Construindo Qualidade Perspectivas e Desafios da Gestão Escolar 2008 – 2010" em que inscrevi o relato de experiência: "O gestor envolvido na comunidade escolar", que foi selecionado pela Secretaria de Estado da Educação para ser apresentado aos diretores no Encontro Estadual de Gestores Escolares em Joinville. O relato foi avaliado e indicado pela banca como um dos oito melhores de Santa Catarina na Categoria Gestão de Escola Pública Estadual.

Pelo trabalho realizado na gestão da EEB Professora Jandira D'Ávila, fui indicado pelo Conselho Deliberativo Escolar a participar como candidato ao Prêmio Diretor Destaque 2010. Após rigorosa avaliação, recebi o título "Diretor Destaque

⁷ Constituem as Entidades Democráticas no contexto escolar: Associação de Pais e Professores -APP, Conselho Deliberativo Escolar - CDE e Grêmios Estudantis.

2010", pela Gerência de Educação da 23ª Secretaria de Desenvolvimento Regional de Joinville/SC.

Como Diretor de uma Escola de Ensino Médio Inovador, desde fevereiro de 2010, publiquei um artigo no jornal "A Notícia"⁸ do dia 12 de junho de 2011, no caderno "ANexoideias" intitulado "Um novo olhar para o Ensino Médio". O novo Programa sempre despertou meu interesse, pois se trata de uma possibilidade de melhoria na atual condição em que os docentes e as escolas de Ensino Médio se encontram no Brasil.

Além desse interesse pela temática em virtude de minha atuação profissional, como gestor de escola pública, o meu ingresso no Mestrado, em 2014, também encontrou significado, apoio e motivação nas interlocuções com os professores e colegas mestrandos durante as aulas na Universidade.

Essas discussões foram respaldadas por leituras, bem como pela diversidade de posicionamentos críticos, nas discussões de temas abordados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR, coordenado pela Professora Doutora Márcia de Souza Hobold. As leituras e a convivência com os professores, mestrandos, mestres e demais professores doutores da Universidade, mobilizaram o interesse pelo aprofundamento do estudo sobre a temática.

Cabe destacar que esta pesquisa faz parte do projeto "Trabalho e Formação dos Docentes da Rede Pública de Ensino - TRAFOR" coordenado pela Professora Doutora Márcia de Souza Hobold que, desde 2011, vem orientando e desenvolvendo pesquisas sobre condições de trabalho dos docentes, professores iniciantes e sobre a formação continuada (desenvolvimento profissional docente), no âmbito das Redes Públicas de Ensino, em Joinville.

Em termos estruturais, essa dissertação inicia-se com esta introdução, que apresenta o tema, com enfoque nas condições de trabalho no contexto do Ensino Médio, destacando-se o objetivo geral e as principais questões que nortearam a pesquisa.

Em seguida, para compreender melhor o que se propõe, são tecidas no primeiro capítulo algumas reflexões sobre a temática, com um breve histórico sobre

⁸ Jornal de circulação regional no município de Joinville/SC.

o Ensino Médio no Brasil e na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e, por fim, a recente história do ProEMI e suas principais ações no Estado.

No segundo capítulo, são propostas reflexões teóricas sobre as condições de trabalho e a valorização profissional, baseadas em autores da atualidade como: André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010, 2011, 2012), Frigotto (1998, 2002, 2010), Gatti (2009, 2013), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Tardif e Lessard (2011), dentre outros, que trazem discussões pertinentes à temática e que fundamentam esta pesquisa.

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico que possibilitou a coleta de dados e o processo de análise e, posteriormente, a apresentação do perfil dos professores do ProEMI, participantes desta pesquisa.

O quarto capítulo propõe-se a análise de dados, discorrendo sobre as atuais condições de trabalho no contexto da escola, as expectativas dos docentes e as principais mudanças ocorridas após a implantação do programa evidenciadas nos questionários e nas entrevistas.

Nas considerações finais, serão destacados os principais achados da pesquisa, e apresentadas algumas proposições trazidas pelos professores.

1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A história do Ensino Médio no Brasil sempre foi marcada pelo elitismo e pelo pouco acesso da maioria da população brasileira. Focado na formação de mão de obra qualificada a fim de atender a um mercado de trabalho emergente, o Ensino Médio, antes chamado de 2º grau⁹, tinha um caráter de terminalidade dos estudos, já que a universidade ainda era de acesso restrito a poucos privilegiados.

Para Oliveira (2010, p.271)

O ensino médio, historicamente, enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico.

Nesse contexto, pesquisas apontam que a principal dificuldade parece ser a falta de identidade para a educação secundária. Segundo Krawczyk (2009, p.56) “há uma tensão permanente entre quais seriam os objetivos do ensino médio, na qual se coloca de um lado a formação profissional e de outro, a preparação para entrada na universidade”.

Com a redemocratização brasileira após Constituição Federal de 1988 redesenhou-se a função da escola e do Ensino Médio e introduziram-se novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9394/1996), que no Art. 22 traz a seguinte definição: "A Educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores" (BRASIL,1996). Conforme artigo 21, inciso I, a educação básica passa a ser composta por: "[...] educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" (BRASIL, LDBEN, 1996). A referida Lei entre outros preceitos para o Ensino Médio, passa a prever também, em seu artigo

⁹A partir da promulgação da LDBEN, lei nº 9394/1996, o 2º grau passa a ser denominado de Ensino Médio (essa denominação já era usada no período de vigência da LDB n.4.024/1961), sendo assim reconhecido como etapa final da Educação Básica.

4, inciso II, a " progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio" (BRASIL, LDBEN, 1996).

Neste contexto, Krawczyk (2011, p.754), afirma que "a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui".

Ao fazer parte da Educação Básica, o Ensino Médio deixa de ocupar posição intermediária e, até mesmo propedêutica, entre o Ensino Fundamental e Superior e passa a se constituir como etapa final da Educação Básica.

Dito isso, muitas foram as ações que ampliaram a oferta do Ensino Médio público, as quais infelizmente não foram acompanhadas de recursos financeiros suficientes para atender à demanda de extensão, o que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro. De acordo com Zibas (2005, p.13) mesmo com a intenção de ampliar a oferta do acesso ao então denominado Ensino Médio, pouco se pensou em termos de financiamento, o que resultou em uma árdua sobrevivência à custa dos recursos até então previstos apenas para o Ensino Fundamental.

Em 1998, a Portaria nº 0438, de 28 de maio de 1998, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, para ser aplicado em caráter voluntário aos estudantes concluintes e egressos. Desde então o ENEM é realizado anualmente, sendo que seu planejamento e operacionalização são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que confere um boletim, com dados referentes ao resultado global e ao resultado de desempenho individual, e, portanto, permite verificar a posição relativa do concluinte ou do egresso, em relação ao total de participantes. A partir dessa avaliação, retratou-se o baixo nível de aprendizagem contextualizada e interdisciplinar dos alunos, o que obrigou o Ministério da Educação – MEC a traçar novas propostas curriculares.

Dentro da nova perspectiva de avaliação dos alunos oriundos do Ensino Médio e para atender as novas demandas criadas após a promulgação da LDBEN, que suscitavam novas discussões referentes ao currículo, nesse período, surge a Resolução CEB/CNE de 03 de 26 de junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, que segundo Zibas (2005) foram pouco debatidas junto à comunidade educacional sendo que, até mesmo os professores tiveram pouca informação "[...] relacionando-a, em um primeiro

momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação" (ZIBAS, 2005, p.1075).

As DCNEM de 1998 trazem em seu conteúdo encaminhamentos propositivos voltados para o desenvolvimento de competências que, inclusive, se constituíram em referencial para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM.

Desse modo, a função do Ensino Médio teve de ser revista, pois se tornou necessária a formação geral, em detrimento da formação apenas técnica-específica. Para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de despertar a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outras habilidades.

Nessa discussão, sobre as DCNEM, também é importante ressaltar a

[...] sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. (ZIBAS, 2005a, p.1073).

Busca-se, a partir daí, uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O Ensino Médio procura estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica instrumental.

Além disso, é importante registrar que o sentido de contextualização trazido pelas DCNEM de 1998 e pelos PCNEM recebeu inúmeras críticas dos pesquisadores (LOPES, 2002; ZIBAS, 2005; SILVA 2009), dentre elas destaca-se as considerações de Silva (2009), que apontam que essa perspectiva se encaminha para a fragilização do saber científico, ou seja:

Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar, em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia. (SILVA, 2009, p.139).

A partir das DCNEM de 1998, a base comum dos currículos passou a ser organizada por áreas de conhecimento; I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nessa perspectiva, os PCNEM propõem um currículo fundamentado em competências básicas, com ênfase na interdisciplinaridade, na capacidade de aprender e no ensino contextualizado. (BRASIL, CNE, 1998).

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM foram alvo de críticas (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005b; KRAWCZYK, 2009; 2011), especialmente, pelo enfoque no modelo de competências, o qual responsabilizava os sujeitos pelos resultados, seja sucesso ou fracasso, e pela subordinação da educação às exigências do mundo do trabalho implícito na ideia de “educar para a vida”.

Nesse contexto, chegou-se a adotar o *slogan* "Escola agora é para a vida" (LOPES, 2014), o qual foi altamente criticado pela visão limitada da concepção de vida que aparece reduzida às perspectivas do mercado de trabalho. Além disso, o modelo de competências teria repercussões incisivas na relação capital-trabalho. Em outras palavras, seria delegada ao sujeito a responsabilidade por

[...] suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho. (ZIBAS, 2005, p.27).

Neste ponto, é importante destacar a observação crítica de Silva (2012) acerca da ausência de linearidade cronológica na formulação dos documentos relativos à reforma curricular, já que “[...] ela se inicia com os processos de avaliação (1998), seguida da elaboração [...] das DCN...” (SILVA, 2012, p.42).

A autora destaca que uma possível suposição para explicar a trajetória percorrida pela formulação dos documentos tenha sido a conjuntura em que a reforma aconteceu:

Em primeiro lugar, porque os sistemas de avaliação nacional foram instituídos com o objetivo de atender a uma exigência colocada pelos organismos multilaterais de financiamento, com os quais o país estabeleceu parcerias para a viabilização de programas na área educacional. Em segundo lugar, relacionada a esse fato está a lógica produzida por meio das “ajudas” dos organismos multilaterais, que não apenas executam empréstimos, mas também ditam as regras de como deverão ser aplicados os recursos. (SILVA, 2012 p.43).

Dentro da perspectiva dessa lógica, outro instrumento para avaliar a qualidade da educação adotado pelo Brasil, além do ENEM, foi o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁰, que consiste em uma avaliação comparada entre os países e permite relacionar o desempenho dos alunos à variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. (BRASIL, INEP, 2013,).

O público-alvo do PISA são os estudantes de 15 anos, que tenham no mínimo 7 anos de escolarização na Educação Básica. “No Brasil, esse critério abrange estudantes matriculados entre a 7ª série do ensino fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, diferentemente das avaliações nacionais brasileiras que são centradas no final de um ciclo de ensino.” (BRASIL, INEP, 2012, p.12).

De acordo com o INEP (2012) o PISA é aplicado a cada três anos e abrange três áreas de conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, a primeira avaliação do PISA ocorreu no ano de 2000. Em cada edição há maior ênfase em cada uma das áreas de conhecimento. Assim no ano de 2000 o foco da avaliação foi em Leitura, em 2003, em Matemática e, em 2006, em Ciências, assim sucessivamente. Em 2009, o PISA iniciou novamente o ciclo com a ênfase recaindo na área de Leitura e, dessa forma, a partir dos resultados obtidos na avaliação de 2009, tornou-se possível traçar dados comparativos com os resultados obtidos no primeiro ciclo de Leitura que ocorreu em 2000.

Quanto ao desempenho dos alunos no Ensino Médio no PISA, Brandão (2011) observa que:

¹⁰ O PISA, (*Programme for International Student Assessment*, traduzido no Brasil para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 2000 [...] os alunos brasileiros ficaram entre os últimos colocados entre alunos de ensino médio de 32 países. Já em 2009, [...] na média geral, os alunos brasileiros ficaram em 53º, entre 65 países. Dos países da América Latina que participaram do PISA em 2009, os alunos brasileiros da 3ª série do ensino médio obtiveram médias superiores às dos seus colegas da Colômbia, Argentina, Panamá e Peru. Porém, obtiveram médias inferiores às dos seus colegas do Chile, Uruguai e México. (BRANDÃO, 2011, p.201).

Com os resultados apontados pelos instrumentos de avaliação e controle (ENEM e PISA) o governo brasileiro, pressionado pelos organismos internacionais, por meio do Ministério da Educação – MEC, implantou no ano de 2000 o Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED, o qual era "[...] parcialmente financiado mediante acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID [...]" (FRANCO, 2002, p.93), e tinha como principal objetivo:

[...] apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p.3).

Apesar do objetivo do PROMED de implementar uma reforma curricular, os resultados revelados pela pesquisa de Krawczyk (2003) evidenciam que na concepção dos educadores os aspectos estruturais sobressaíram-se em detrimento dos aspectos pedagógicos:

O fato mais significativo a esse respeito na memória dos docentes é a melhoria do prédio ou de parte dele – conserto do teto, instalação de ventiladores, restauração dos banheiros etc. – e a instalação de laboratórios e biblioteca, ainda que o núcleo da reforma assente na revisão curricular. É necessário perguntar bastante até que os docentes reconheçam as mudanças ocorridas em decorrência da inovação curricular proposta (KRAWCZYK, 2003, p.5).

No ano de 2001 foi publicada a Lei n.10.172 de janeiro de 2001 (BRASIL, MEC/PNE, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Na perspectiva de Simões (2011), as ações do MEC pela busca da garantia de uma educação básica de qualidade “[...] estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação, representou uma nova oportunidade de repensar uma política pública que estabeleça, também, uma perspectiva mais ampla para o Ensino Médio” (SIMÕES, 2011, p.118).

O PNE teve vigência até janeiro de 2011, porém esse plano não alcançou grande parte dos objetivos e metas previstas para essa etapa de ensino. Além disso, a ausência de especificação quanto à forma de financiamento para garantir que as metas fossem cumpridas, resultou mais em "[...] um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações [...]" (KUENZER, 2010, p.852).

Nesse contexto de boas intenções, além de pouco financiamento das ações, no ano de 2005 publica-se a Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, nº 43 de 11 de novembro de 2005 que dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e dá outras providências (BRASIL, MEC/CD/FNDE, 2005).

O PDDE contempla várias ações e objetiva:

[...] a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. [...]. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congêneres, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, MEC/FNDE, 2013).

Os recursos financeiros do PDDE eram destinados exclusivamente para a Educação Básica, que na época de sua criação se restringia ao Ensino Fundamental e, embora o Ensino Médio tenha passado a fazer parte da Educação Básica em 1996, por meio da LDBEN n. 9.394/1996, os investimentos financeiros provenientes do PDDE ainda estavam chegando exclusivamente às escolas de Ensino Fundamental, uma vez que o fundo criado para o financiamento da educação continuava, contraditoriamente, se restringindo somente ao Ensino Fundamental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) esteve em vigor de 1998 a 2006 (BRASIL, MEC, 2013) e, portanto, durante este período, de acordo com Jakmiu (2014), o Ensino Médio era subsidiado financeiramente prioritariamente pela vinculação orçamentária constitucional de 25% dos estados e por recursos financeiros complementares provenientes de programas e projetos, sendo que parte substantiva dos recursos para a efetivação de tais ações advinha de empréstimos internacionais.

Zibas (2005a, p.13) argumenta que durante esses anos o Ensino Médio sobreviveu “[...] apenas à sombra do financiamento do Ensino Fundamental ou, [...] atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais.”

Essa situação só foi modificada em 2009, impulsionada pela criação da Lei n.11.494 de junho de 2007, que entre outras questões, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e, por meio da Medida Provisória - MP n. 455 de 28 de janeiro de 2009, foi transformada posteriormente na Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE aos alunos da Educação Básica. Dessa forma, somente treze anos após o reconhecimento do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica pela LDBEN 9394/1996, é que esse nível da Educação Básica passou a receber recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Somente a partir daí os Programas já vigentes no Ensino Fundamental passaram a atender também ao Ensino Médio, como o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, o Plano Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, o Programa Nacional de Transporte Escolar - PNTE e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE . (BRASIL, MEC, 2015).

Dessa forma, pode-se compreender o quanto as ações descritas até esse período não foram acompanhadas de financiamento que sustentasse a proposta de melhoria do Ensino Médio pretendido, após o reconhecimento enquanto etapa da Educação Básica, desde 1996, pela LDBEN.

Em 24 de abril de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o qual, objetivando melhorar a educação em todos os níveis e modalidades, vem promovendo diferentes programas e ações governamentais.

Uma das ações do PDE foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no ano de 2007 , o qual consiste em um instrumento para avaliar a qualidade de ensino de cada unidade escolar e de cada rede de ensino, ou seja, “[...] para que o IDEB de uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita de ano e frequente a sala de aula” (BRASIL, 2007a).

Também em 2007, uma das ações criadas especificamente para o Ensino Médio foi o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto n. 6.302, em 12 de dezembro de 2007, que consiste em um programa voltado para o investimento

em Escolas Técnicas tendo em vista expandir a rede pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2007b).

Foi também nessa época que o MEC apresentou a reformulação no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A partir de tal reformulação as Universidades teriam autonomia para decidir a melhor forma de utilização do exame do ENEM como processo seletivo, podendo optar por uma das alternativas: 1) Utilizar o ENEM como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*; 2) Como primeira fase; 3) Combinado com o vestibular da Instituição, ou, 4) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (BRASIL, MEC, 2013).

Outra ação relevante do PNE foi a aprovação da lei n. 11738¹¹, em 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para uma jornada semanal de 40 horas, aos professores do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008). No ano de 2015 o valor do Piso Nacional do Magistério é de R\$ 1.917,78, tendo recebido um reajuste de 49,53% desde sua implantação em 2008.

Em 2009, “[...] diante da regressão sofrida pela matrícula do Ensino Médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI...” (KRAWCZYK, 2013, p.13). E, em abril do referido ano, foi publicada a versão preliminar do documento orientador do Programa, o qual foi aprovado pelo Parecer CNE/CB n. 11, em junho de 2009.

Nesse mesmo ano, “[...] acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF” (KRAWCZYK, 2011, p.755), em 11 de novembro de 2009, é aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 59 (BRASIL, CF, 2009), que dentre outros preceitos, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

A partir do ano de 2010 iniciam-se as discussões sobre o novo PNE 2011-2020:

O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas

¹¹ A lei do piso é obrigatória para estados e municípios e determina que nenhum professor pode receber menos que o valor determinado para uma jornada de 40 horas semanais. O valor e os reajustes do piso são feitos com base no crescimento do valor mínimo por aluno do FUNDEB no mesmo período anual.

seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais (BRASIL, 2015).

A Meta 3, do novo Plano Nacional da Educação 2011 - 2020, prevê “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária” (BRASIL, MEC/PNE, 2015), e portanto, vai ao encontro da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos prevista na EC 59/2009.

Nesse contexto, surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação 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 têm direito (BRASIL, 2013).

Uma das principais ações previstas pelo Pacto se refere ao Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio que tem como objetivo promover a valorização desses profissionais e dos coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394/1996, a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa 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. Nesse sentido, expressa o amadurecimento do país com vista ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

O objetivo central das discussões referentes à formação continuada dos professores do Ensino Médio está na temática da formação humana integral do sujeito. Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, nesse sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais inclusive repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por exemplo, na produção dos documentos orientadores do ProEMI e na elaboração das DCNEM etc.).

Jakmiu (2014) argumenta que:

[...] ao observar as ações deste período, percebe-se não somente uma preocupação com o subsídio financeiro que cresceu juntamente com a dimensão de importância que adquiriu o Ensino Médio enquanto estratégia de desenvolvimento da educação, mas, sobretudo um olhar mais cuidadoso acerca de ações com vistas a atender as demandas e expectativas dos sujeitos que são e estão no Ensino Médio (JAKMIU, 2014 p.57).

Assim sendo, torna-se fundamental entender as causas pelas quais nosso sistema educacional, e, em especial, o Ensino Médio, apesar de inúmeras reformas, encontra-se ainda em processo de melhoria se considerada sua baixa qualidade, suas condições precárias de trabalho e de estruturas e, por consequência, em relação à superação da dicotomia social existente no país (KRAWCZYK, 2011).

A partir dessas reflexões, busca-se compreender a constituição histórica desse nível de ensino em nosso país e suas reformas, relacionando-as, sempre, com o contexto social, econômico e político de sua constituição e implementação, trazendo à tona a estreita relação entre os interesses das classes dominantes e a organização de nosso sistema educacional e/ou suas reformas estruturais. Libâneo (2012, p. 21) reafirma essa questão ao dizer que "os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos".

Essas mudanças, que o Ensino Médio brasileiro vem apresentando nos últimos anos, têm feito com que o Governo Federal, por meio do MEC, busque alternativas para superar problemas e melhorar a qualidade da educação e, com isso, garantir a permanência do aluno na escola, tornando-a mais interessante e

atraente para os jovens. Dentre as medidas tomadas para tentar melhorar a realidade está a ampliação da jornada escolar diária dos alunos, que segundo Cavaliere (2009) pode possibilitar a adaptação das classes populares à socialização escolar pelo enriquecimento da vida cultural da instituição, incorporando a diversidade cultural que as envolve, gerando uma maior convivência entre aluno e professor. Entretanto, para que haja um aprofundamento das experiências partilhadas, Libâneo (2012) destaca ainda que é necessário que haja melhorias em sua estrutura, como o enriquecimento da vida intraescolar, a estabilidade de seus quadros profissionais e a existência de um projeto político-pedagógico consistente, sem os quais a educação integral pode adquirir caráter assistencialista.

A proposta de educação em período integral passa a ser incorporada pelo Governo Federal a partir de meados dos anos 2000, com a construção de uma agenda para buscar a ampliação da jornada escolar na rede pública de todo o país. Nesse sentido, um marco importante para a gestão do ensino em todo país foi a criação do FUNDEB, como já mencionado, responsável por gerenciar as verbas para a educação básica. Dessa forma, com previsão de recursos ampliados para atender todas as etapas da Educação Básica, o MEC estimula as escolas a adotarem os programas de ampliação da jornada escolar, tendo como contrapartida o aumento no repasse de verbas às unidades escolares.

Uma das ações empregadas pelo Governo Federal é o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI que, por meio de uma nova Proposta de Reestruturação Curricular, propõe, de acordo com o Documento Orientador ProEMI/MEC (BRASIL, 2013), estimular novas formas de organização das disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com a teoria; fazer uso das novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; ampliar a carga horária anual de oitocentas horas exigidas pela LDB, garantindo duzentas horas a mais, destinando 20% dessa carga horária para estudos e atividades optativas aos alunos.

O Ministério da Educação destaca a necessidade da definição de uma única identidade para o Ensino Médio, contextualizada com a realidade brasileira, respeitando as diversidades culturais.

1.1 O Programa Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de nove de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. As escolas de Ensino Médio recebem apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE - para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Conforme Documento Orientador do ProEMI (2013) o Programa tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas instituições de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

A busca da reestruturação curricular seria para possibilitar o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; e Leitura e Letramento, apontando, assim, para um currículo integrado. No entanto, de acordo com Moura (2012, p.66), a proposta do Programa

[...] carece de fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter vindo à luz sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional.

Nesse contexto, Moura (2012) afirma que o Programa pode fortalecer a separação entre a Educação Básica e Educação Profissional, pois a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) potencializa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e a Secretaria de Educação Básica (SEB) o Ensino Médio Inovador, ao invés de articularem-se no sentido de materializar o Ensino Médio Integrado como política pública.

O ProEMI é orientado por um documento-base que descreve como deve acontecer o redesenho curricular por meio dos macrocampos e áreas do conhecimento, os quais estão definidos no documento. Desse modo, o Documento Orientador do ProEMI (2013) apresenta um diagnóstico da situação da educação do Ensino Médio no Brasil e aponta desafios a serem enfrentados, por meio de um currículo inovador, tais como: redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada de professores.

Fica explícito, ao se fazer a leitura do documento, que o redesenho do currículo do Ensino Médio é um dos principais objetivos para ofertar uma educação de qualidade, com mais tempo de permanência dos alunos na escola “na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, CNE/MEC, 2012) são a base para as discussões e a organização das Propostas de Redesenho Curricular, no âmbito do ProEMI, pois sugerem uma nova forma de pensar o currículo do Ensino Médio, de maneira interdisciplinar, nas diversas áreas de conhecimento, e contextualizada com a realidade e a diversidade cultural brasileira.

Quanto ao seu financiamento, o Programa tem apoio técnico-financeiro que é “destinado anualmente às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital que tenham seu projeto de reestruturação curricular aprovado pelas Secretarias de Educação e pelo MEC” (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p. 4).

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2012) a avaliação e acompanhamento do Programa devem ser realizados pela Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital, por meio do Sistema PDE Interativo¹². Ainda conforme o documento, são as secretarias de educação dos estados que devem promover encontros para avaliação do Programa no processo de ensino-aprendizagem.

¹² Ferramenta *on line* de avaliação e planejamento da gestão, disponível pelo MEC a todas as escolas públicas.

1.2 O Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina

O Programa Ensino Médio Inovador foi implantado pelo Governo do Estado de Santa Catarina no ano de 2010, em convênio originário do Parecer CNE/CP nº11/2009, realizado entre a Secretaria de Estado da Educação - SED/SC e Ministério da Educação/MEC em 18 escolas em todo o Estado, 02 dessas no município de Joinville, sendo a Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila e a Escola de Educação Básica Osvaldo Aranha.

O Programa, implantado inicialmente pela Secretaria de Estado da Educação, propunha, conforme Documentos Orientadores do ProEMI/MEC, estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de Ensino Médio não profissionalizante, revertendo os dados negativos referentes a essa etapa da educação básica. Entre esses dados se destacam: a evasão escolar, a repetência e o descontentamento com a proposta pedagógica pouco atraente aos jovens. O Programa propõe nas discussões referentes à reestruturação curricular também a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências e práticas.

As escolas selecionadas para a implantação em todo o Estado deveriam atender às exigências mínimas para a execução do Programa, como gestão comprometida com as reflexões curriculares e aceitação dos professores, dos alunos e demais integrantes do Conselho Escolar (Associação de Pais e Professores - APP e Conselho Deliberativo Escolar - CDE).

Na primeira etapa do Programa¹³, a Matriz do Ensino Médio Regular foi acrescida de mais uma aula de 45 minutos a cada disciplina, na carga horária semanal. Dessa forma, amplia-se o tempo de permanência dos alunos na Escola em, no mínimo, duzentas horas/ano¹⁴, previstas pelos Documentos Orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, 2009b). Esse tempo a mais é disponibilizado para atividades práticas em laboratórios, ou saídas a campo.

¹³ Considera-se nesta pesquisa a primeira etapa, do ano de sua implantação 2010 ao ano 2011. Segunda etapa, com ampliação das escolas e reformulação da matriz, do ano de 2012 até a atualidade.

¹⁴ Ampliação de no mínimo duzentas horas no contraturno.

Nessa primeira etapa não se considerou o tempo remunerado para o Planejamento dos Professores¹⁵, o que pode ter prejudicado a qualidade do trabalho realizado, haja vista que a proposta apresentava como principal diretriz a implantação de projetos interdisciplinares, que exigem tempo e espaço para ações integradoras de conhecimento entre as disciplinas.

Após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, a SED/SC, a partir do ano 2012, viabilizou a ampliação e a consolidação do Ensino Médio Inovador em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Santa Catarina.

Diante disso, houve ações de incentivo às escolas públicas estaduais para que implantassem em seus estabelecimentos o Ensino Médio em Tempo Integral ou o Programa Ensino Médio Inovador, com carga horária ampliada, matriz curricular específica, contemplando novas disciplinas, como Empreendedorismo, Informática e Oficinas de Esporte e Cultura, de livre escolha feita pelos alunos. Essa nova proposta previa horas/aula para "ações de planejamento" disponibilizando 02 aulas a cada turma que o professor lecionasse no Programa, sem ultrapassar o número máximo de 10 aulas semanais.

Houve também, por parte da SED/SC, o compromisso na elaboração de Projetos de Reformas e Ampliação que contemplariam ações de melhorias nas estruturas físicas das escolas. Propunha-se a reforma, ampliação e construção de espaços destinados às oficinas de esporte e cultura, como quadras cobertas, auditórios e outros, além de laboratórios de química, biologia, física e matemática, importantes para as aulas práticas, previstas nos Documentos Orientadores do ProEMI/MEC.

Entre as ações de incentivo à ampliação do número de escolas com o Programa, destaca-se, de acordo com o Caderno de Orientações da SED (2014/2015), a contratação de uma equipe de apoio interdisciplinar. Essa equipe deve ser composta por: Professor Orientador de Laboratório de Química, Física, Matemática e Biologia, um para cada espaço; Professor Orientador de Leitura responsável pelo fomento de atividades de leitura nas diversas áreas do conhecimento e, também, a contratação de um Professor Orientador de Convivência, para orientações diversas no contexto das atividades extraclasse.

¹⁵ Dado trazido pelo pesquisador, que atua como Diretor de uma das escolas com o ProEMI em Joinville, desde sua implantação, em 2010.

Nessa nova fase, inclui-se também a importante função do Coordenador Pedagógico, indicado pela direção. Esse cargo deve ser ocupado pelo Assessor de Direção ou pelo Assistente Técnico Pedagógico para articular as ações de planejamento e acompanhamento das atividades curriculares do ProEMI.

A SED/SC, com essas propostas de incentivo às escolas que implantassem o Programa, ampliou a partir do ano de 2012 o número de 18 para um total de 148 escolas do ProEMI no ano de 2014 (SANTA CATARINA, 2015).

1.3 O ProEMI no município de Joinville - Lócus da Pesquisa

A cidade de Joinville situa-se no litoral nordeste de Santa Catarina e é a cidade mais populosa do estado, à frente da capital Florianópolis. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE/2010 - com 515.288 mil habitantes, Joinville é o trigésimo sétimo maior município do país.

A densidade demográfica (IBGE/2010) é de 449,30 habitantes por quilômetro quadrado, com uma taxa média anual de crescimento populacional de 1,83%.

De acordo com a pesquisa de Jacques (2013), Joinville é considerada um importante pólo econômico, tecnológico e industrial do estado, localizado a menos de 100km de quatro dos principais portos da região e com acesso às rodovias que interligam o país e o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, tendo ainda um parque fabril de 1,6 mil indústrias e 13,4 mil comércios. Povoada por imigrantes europeus, com o predomínio de alemães em seu primeiro ciclo histórico e por trabalhadores vindos de todo o país nos últimos 40 anos.

Joinville ficou em 21º lugar no ranking nacional de desenvolvimento humano. De acordo com o que mostra o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, lançado em Brasília pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). Segundo dados, a cidade de Joinville possui um dos mais altos índices de Desenvolvimento Humano - IDH, ocupando nesse *ranking* a 21ª posição no ano de 2013, estando entre os 50 primeiros municípios brasileiros.

A cidade é destaque no cenário nacional, pelas grandes indústrias reconhecidas internacionalmente, e pela vasta oportunidade de emprego, o que tem atraído pessoas de todas as localidades do país.

Nesse contexto, o município com grande atividade econômica e apresenta um dos maiores PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do país, totalizando US\$ 8.456/ano.

Além do reconhecimento enquanto pólo industrial, a cidade também se destaca na cultura, sendo a única cidade fora da Rússia a sediar a Escola do Teatro *Bolshoi*, inaugurada em 2000 como um projeto de inclusão social para crianças e jovens.

Ao mesmo tempo em que Joinville é um importante pólo industrial, a cidade valoriza a arte da dança e o cultivo das flores. Uma cidade grande com jeito de interior, o que se pode confirmar por meio de suas praças e jardins floridos. A cidade vive harmoniosamente o contemporâneo e as belas e grandiosas construções históricas, misturando as arquiteturas germânica, norueguesa, imperial ou *art déco*, que lembram a glória de seus fundadores e o respeito pela sua história (GABARDO, 2012, p. 21).

Joinville, conforme a publicação no "Joinville em números 2012"¹⁶ atende seus munícipes em todas as etapas de escolarização, nas esferas do Ensino Público e Privado. Observando os dados da tabela 01, pode-se constatar que a Educação Infantil é oferecida somente pela Rede Municipal e Privada. O Ensino Fundamental ainda é oferecido também na Rede Estadual, sendo, no entanto, sua maior demanda atendida pela Rede Municipal, em 88 escolas. A Rede Estadual, após a LDBEN/1996, foi gradativamente deixando de atender à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para ampliar o atendimento aos jovens de idade entre 14 e 17 anos ou mais, no Ensino Médio.

Atualmente, segundo dados da tabela 01, a Rede Estadual oferece o Ensino Médio em 36 escolas em Joinville

¹⁶ Caderno publicado pelo "Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville - IPPUJ".

Tabela 01 - Unidades escolares por área

Rede	Área	Ed. Infantil		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total Rede*
		0 a 3 anos	4 a 5 anos				
Federal	Urbana	-	-	-	-	2	2
Estadual	Urbana	-	-	37	36	1	44
	Rural	-	-	-	-	-	-
Municipal	Urbana	55	59	62	-	-	119
	Rural	-	13	26	-	-	26
Particular	Urbana	151	155	26	18	11**	176
	Rural	-	-	-	-	-	-
Total tipo		206	227	151	54	14	367

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação (Sinpronort 2012).

* As unidades escolares que atendem mais de uma modalidade de ensino foram computadas de acordo com o atendimento, por isso a diferença no valor total de unidades escolares.

** Incluídas as faculdades à distância.

Das escolas de Joinville que oferecem o Ensino Médio, apenas 05 possuem o Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2015.

A implantação do ProEMI, na cidade de Joinville, como em todo o Estado de Santa Catarina, aconteceu de maneira gradativa. Em 2010, houve a implantação nas Escolas de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila, no bairro Aventureiro, e na Escola Osvaldo Aranha, no bairro Glória, ou seja, foram nessas duas escolas, na cidade Joinville, de um total de 18 escolas no estado de Santa Catarina¹⁷, que o ProEMI iniciou seu processo de funcionamento.

Em 2012, a SED/SC ampliou o número de escolas com ProEMI no estado e, em Joinville, também implantou o ProEMI na Escola de Educação Básica Arnaldo Moreira Douat, no bairro Costa e Silva. Destaca-se que nas Escolas de Ensino Médio EEB Deputado Nagib Zattar, no bairro Jardim Paraíso, e na EEB Governador Celso Ramos, no bairro Bucarein, ainda em 2012, o ProEMI foi implantado inicialmente com matriz estendida para 8h diárias, cinco dias por semana, em período integral.

No ano de 2013, um ano depois, essas escolas reduziram o tempo de permanência dos alunos, por motivos diversos, entre eles a limitação de recursos para a alimentação escolar, infraestrutura precarizada, pouco investimento em formação continuada e, principalmente, a evasão dos alunos em detrimento das

¹⁷ A EEB Osvaldo Aranha recebeu, em 2012, o projeto de reforma e ampliação da estrutura física, o que inviabilizou por um tempo a continuidade do Programa, retornando ao ProEMI no ano de 2015, após conclusão das obras

ofertas de cursos de qualificação e profissionalização oferecidas gratuitamente pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC - em alta nesse período. Assim, essas escolas assumem a Matriz do ProEMI com período reduzido para semi-integral, com apenas 02 dias por semana com aulas no contraturno.

Atualmente, portanto, o ProEMI no município de Joinville está implantado em 05 escolas, atendendo aproximadamente 538 alunos segundo dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina - SIGESC¹⁸.

Para esta pesquisa serão apresentados dados sobre as condições de trabalho dos professores de quatro escolas, considerando como dito anteriormente, que apenas em 2015 a Escola de Educação Básica Osvaldo Aranha retornou ao ProEMI, isto é, um ano depois que se realizou a coleta dos dados.

¹⁸ Consulta no site: www.sigesc.sc.gov.br. Acesso em 17 de junho de 2015. Acesso exclusivo para funcionários da gestão escolar do estado de SC.

2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO FAZER DOCENTE

Este capítulo tem como principal objetivo trazer as principais discussões teóricas referentes às condições de trabalho docente, a partir das reflexões referenciadas pelos autores sobre o tema. Tal fundamentação consiste na base de sustentação desta pesquisa, pois, segundo Triviños (1987, p. 104), “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem referencial teórico”. Sendo assim, a fundamentação teórica aqui apresentada aborda questões ligadas ao trabalho docente, às condições de trabalho, à carga de trabalho dos professores, à intensificação do trabalho e à valorização docente. As discussões teóricas foram baseadas nos seguintes autores: André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010, 2011, 2012), Frigotto (1998, 2002, 2010), Gatti (2009, 2013), Hypólito (2012), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Tardif e Lessard (2011), dentre outros.

2.1 O Trabalho Docente

Tratar do trabalho na sociedade atual remete-nos inevitavelmente a Marx e a sua reflexão sobre o tema. Na visão marxista, o trabalho pode se tornar um ato de liberdade ou de alienação. Aliena quando é fragmentado, rotinizado, despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz. O trabalhador e seu trabalho podem se transformar em mercadoria. Nesse contexto, conceituar trabalho e perceber suas implicações e as relações que envolvem o capitalismo e as influências nos aspectos social econômico e político vai ao encontro do pensamento marxista, ou seja:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

Sendo assim, o trabalhador ao vender sua força de trabalho, é incorporado ao capital, por meio do processo de produção, que passa a valorizar o trabalho inicial, incorporando a mais-valia, isto é, o tempo que o trabalhador gasta na produção de mercadorias sem receber nada em troca. Nessa concepção marxista de ver e entender o trabalho percebe-se que está embutida a teoria crítica do valor do trabalho, ou seja, o aumento do lucro para os capitalistas.

Os homens criaram, ao longo da sua história, diversos modos de produzir, organizar e pensar os bens necessários à vida. Em cada modo de produção, uma forma de trabalho se fez presente: trabalho primitivo, escravo, servil e assalariado. Entretanto, o trabalho humano se manifesta em objetos, formas, gestos, palavras e realizações materiais. Além de bens e serviços, o trabalho produz conhecimento. É a partir dessa perspectiva que se compreende o trabalho como detentor de uma dimensão educativa.

De acordo com Oliveira (2010a), educação e trabalho se constituem nos elementos centrais da condição humana, fundamentais à socialização e determinantes das nossas experiências. Frigotto (2010) corrobora com essa afirmação quando define o trabalho como processo, permeando a natureza do homem e constituindo a sua especificidade, que não se reduz apenas à atividade laborativa, ao emprego, mas também à produção das múltiplas dimensões da vida humana.

Numa perspectiva marxista, três elementos constituem o processo de trabalho: primeiramente, o trabalho em si, quer dizer, a atividade adequada a um fim; depois, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado e, por fim, os meios, os instrumentos que são aplicados ao trabalho. Nessa lógica, na área da educação, o objeto de trabalho do professor é o ser humano (TARDIF; LESSARD, 2005) e seus instrumentos são os conhecimentos e habilidades conquistados no processo de sua formação.

Segundo Hypólito (2010, p.1), o processo de trabalho docente contempla

Todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula - trabalho pedagógico, quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho.

O trabalho docente se constitui em um tipo de atividade marcada fundamentalmente por interações humanas. Trata-se de uma atividade com e sobre seres humanos, dotados de iniciativa e capacidades de resistir ou de participar das situações propostas pelos professores. Assim, fica evidente a especificidade da docência: o “objeto” de trabalho do docente é o próprio ser humano, é centrado nos estudantes e se desenvolve num ambiente de interações, no qual a atividade de ensinar é caracterizada pela imediatez, rapidez, simultaneidade, imprevisibilidade, visibilidade e interatividade (TARDIF; LESSARD, 2005). Para os pesquisadores, o estudo da docência como um trabalho continua sendo negligenciado, visto que aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho e com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza e todas as dificuldades presentes não têm sido priorizadas nas pesquisas realizadas.

Duarte (2006, p. 251) corrobora com esse pensamento ao afirmar que "o trabalho docente, é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições". Da mesma forma, Frigotto (2010, p.15) afirma que "a sociedade capitalista é recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero etc.". Nessa perspectiva, constroem-se as dinâmicas sociais, que são as formas de organização social e as estruturas particulares de processos mais gerais. Muitas dessas dinâmicas se entrecruzam no espaço escolar, ou seja, a regulação social toma corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas.

Essa perspectiva impõe

a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, cria espaços de autonomia relativa (KUENZER; CALDAS, 2007, p. 2).

É nesse embate entre alienação e autonomia relativa, inseridas nas contradições próprias do trabalho no contexto do capitalismo e reconhecidas nas

relações do trabalho docente que a presente pesquisa busca conhecer e discutir as condições de trabalhos dos professores no ProEMI, em 04 escolas estaduais de Joinville.

A esse debate, Paro (2012, p. 588-589) acrescenta que

[...] acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação.

Apesar da especificidade discutida acima, a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, para Tardif e Lessard (2005, p. 37) "se trata de descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, a exemplo de como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho". Esses autores defendem que, no estudo da docência, é necessário levar em conta a totalidade dos componentes do trabalho, ou seja, as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias e os resultados.

A escola abriga as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da educação que a compõe (dirigentes, especialistas, professores e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. Entre esses sujeitos, deu-se destaque nesse estudo ao que Tardif e Lessard (2005, p. 23), chamam de "processo de trabalho do professor", que atua na educação básica, tanto no que se refere à sua interação com os alunos, que, segundo os autores constituem-se no fundamento das relações sociais da instituição escolar; quanto ao trabalho executado pelo docente nas demais atribuições que lhes são conferidas pela escola.

O processo de trabalho ao qual o professor está inserido é marcado pela sua condição docente, historicamente constituída no fazer pedagógico e relacional, no meio em que vive e se profissionaliza.

2.2 Condição docente

A expressão “condição docente”, segundo Fanfani (2005), é utilizada para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente. Para o autor, o substantivo “condição” tem uma vantagem: é suficientemente neutro para não tomar posição na luta pela definição do sentido dessa atividade nas sociedades contemporâneas.

A condição docente, denominada por Fanfani (2005), refere-se a uma abordagem crítica da docência, considerando o docente inserido num contexto histórico e resultado das relações sociais nas quais se constituiu.

Gatti (2009, p. 98), assim como Fanfani (2005), também propõe discussões relacionadas ao contexto das desigualdades socioculturais ao qual o docente é submetido nos dias atuais e discorre sobre a centralidade dessas condições para o exercício do trabalho:

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Para Arroyo (2007), a expressão “condição docente”, define-se como “produção docente, histórica, em permanente conformação”, e propõe uma desmistificação desse docente real para uma escola e um contexto real. O autor questiona os impasses, as certezas e incertezas dos docentes em seu trabalho e complementa: “O chocante é que a sociedade não reconhece o fracasso de suas ideias e culpa os sistemas educativos e seus profissionais pela crise de seus ideais [...]” (ARROYO, 2007, p. 198).

Para ilustrar esses ideais conferidos à escola, ao magistério e seus docentes, Arroyo (2007, p. 199) destaca que:

Esse pode ser um campo fértil de pesquisa e teorização sobre condição, o trabalho e a formação docente. Os docentes já perceberam que suas atividades cotidianas de trabalho estavam distantes dos ideais da escola e de docência. Cabe à pesquisa e à reflexão teórica rever com seriedade crítica estes modelos dourados de docência e de formação. Desmontá-los como resíduos de demolição tão distantes do real.

Nesse contexto, o autor propõe uma reflexão sobre a necessidade de repensar a escola, diferente dos modelos pragmáticos e conservadores que resistem às necessidades da contemporaneidade, e desafia o docente a quebrar paradigmas que engessam a articulação de novos saberes e novas experiências. Faz-se necessário, portanto, entender-se nesse processo como agente de transformação e de mudanças.

Nessa perspectiva, as discussões sobre as condições de trabalho se fazem imprescindíveis, pois corroboram com as reflexões necessárias às mudanças capazes de promover as melhorias nas questões objetivas e subjetivas do fazer docente.

Os avanços tecnológicos e científicos da atualidade têm provocado mudanças no modo de produção capitalista. O modelo de economia globalizada provoca transformações na sociedade de consumo e conseqüentemente, interfere na educação, o que implica uma nova demanda de formação de professores e novas condições objetivas de trabalho. Esse cenário vem exigindo que o professor atenda as exigências internas e externas do mundo globalizado, que impõe resultados e índices, comparados entre países em desenvolvimento e países com uma realidade socioeconômica bem estruturada, com resultados educacionais já consolidados.

2.3 A carga de trabalho dos professores: intensificação e precarização do trabalho docente

Com o advento de reformas educacionais das últimas décadas, os professores têm exercido muitas atividades a fim de atender às exigências dos sistemas de ensino que reproduzem a grande demanda de atribuições impostas à escola para, na maioria das vezes, atender às exigências do mercado globalizado e suas agências reguladoras. O acúmulo de funções ultrapassa a regência de classe. Entretanto, as novas atribuições assumidas não foram acompanhadas de melhorias significativas nas condições de trabalho dos docentes.

Para Tardif e Lessard (2009, p.111)

[...] as "condições de trabalho" dos professores correspondem às variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.

Os autores alertam que essa definição de "carga de trabalho" é complexa, pois remete a diversos fenômenos - dos quais vários não são quantificáveis - que se entrecruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil, ou mesmo impossível, de se separar completamente.

Eis os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores:

— Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas [...].

— Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre etc. [...]).

— Fatores ligados ao "objeto de trabalho", tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.

— Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar [...] as atividades paradidáticas, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.

— Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 113-114).

Ao abordar o tema condições de trabalho, fica difícil não falar sobre o fenômeno chamado "precarização do trabalho docente". Um dos aspectos bem visíveis dessa precarização reflete-se nas más condições físicas em que se encontra a maioria das escolas públicas do país. É nítida a escassez de investimentos em reformas, ampliações e readequações dos espaços de sala de aula, a fim de atender à demanda de tecnologias e de novos espaços de aprendizagem que correspondam às expectativas dos alunos, e que facilitem o processo de ensino aprendizagem.

Outra questão relevante são os baixos salários, que afetam diretamente a qualidade de vida dos professores. Para garantir melhores condições, na maioria das vezes, os professores trabalham em mais de uma escola, com extensa carga

horária de aulas em classe, além de inúmeras atividades extras, como correções de atividades, planejamento de aula entre outras que, por vezes, provocam sobrecarga de trabalho.

Paro (2012) coloca que centrar a discussão da melhoria da qualidade apenas no aspecto da formação maquia as reais causas dos problemas educacionais, e responsabiliza os profissionais, por problemas decorrentes das políticas públicas de âmbito geral.Pois,

Concentrar a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino fundamental, como costumam fazer, em seu discurso, as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, pode ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho (PARO, 2012, p. 598).

O autor sugere ainda que essa postura não se dá ao acaso, mas é resultado de um posicionamento político para desresponsabilizar os gestores públicos.

A insistência com que os administradores dos sistemas de ensino procuram culpar a qualificação do professor pela baixa qualidade da educação escolar tem funcionado como álibi para o insuficiente esforço governamental no fornecimento de condições objetivas de trabalho que possibilitem a realização de uma educação fundamental de qualidade (PARO, 2012, p. 610).

As novas exigências profissionais atribuídas aos professores, oriundas das políticas educacionais das últimas décadas, impactaram sobre a organização e a gestão escolar, fato observado por Assunção e Oliveira (2009, p. 367):

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola [...].

Nesse contexto, as autoras definem em detalhes:

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale

ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA 2009, p. 366).

Os estudos de Garcia e Anadon (2009) dão ênfase, especificamente, ao que se refere à intensificação do trabalho docente, e afirmam que essa condição vem

[...] sendo resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Essas autoras, em suas pesquisas, verificaram que as reformas dos anos 1990, no Brasil, elegeram como retórica, entre outros aspectos, as emoções e subjetividades das professoras ou professores, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e buscar o consentimento e o engajamento dos docentes a essas reformas. Essa retórica conclama os docentes a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos diversos problemas enfrentados pela escola, mesmo aqueles que ultrapassam seus muros.

Dessa forma, chamam atenção no sentido de que:

A intensificação do trabalho é confundida com o profissionalismo, sentimento este que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 82-83).

Oliveira (2007) e Duarte (2010) desenvolvem o tema da autointensificação do trabalho docente, demonstrando como os processos de intensificação, pela crescente precarização do trabalho e pelo aumento das funções e atividades docentes, advindos de novas formas de organização impostas pelas reformas, vão se transformando em processos de autointensificação.

As mudanças, resultado de inúmeras reformas, tem responsabilizado o professor e a escola pelos índices de aprendizagem, na maioria das vezes

insatisfatórios, obtidos em avaliações em larga escala, como ENEM, SAEB¹⁹ e outras que respondem a pressão dos organismos reguladores internacionais e que acabam culpabilizando o professor pelo fracasso escolar, resultado dessas avaliações.

O professor inserido nessa realidade acredita ser responsável pela mudança desse quadro histórico de defasagem retratada nos baixos índices de escolaridade. Desconsidera fatores externos à sua prática docente, como condição socioeconômica e cultural das famílias, inserção do jovem precocemente no mercado de trabalho e outros, que influenciam diretamente nesses resultados. Ao culpar-se, o professor sente-se responsável pela mudança. Assume responsabilidades sociais que ultrapassam os muros da escola como projetos da área da saúde e da assistência social, faz campanhas educativas, participa de programas institucionais, por exemplo, o que Nóvoa (2007) chama de "transbordamento" do fazer docente. Além da realidade precária em que se encontram algumas escolas, procura com pouco fazer muito para mudar a difícil realidade em que se encontra. Dessa forma, assumindo mais responsabilidades, acentua ainda mais a sua sobrecarga de trabalho, desenvolvendo o que Oliveira (2007) chama de autointensificação do trabalho docente.

A precarização das condições gerais de trabalho está diretamente ligada ao processo de trabalho propriamente dito. Nesse sentido, a precarização, dentre outros aspectos possíveis, envolve:

- Condições materiais de trabalho - aspectos físicos (prédios, salas de aulas, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho das turmas, alunos, materiais didáticos, acervo bibliográfico, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipe de apoio, substitutos, etc.);
- Condições subjetivas de trabalho - tempo de preparo das atividades e ensino, pressão emocional, valorização, prestígio profissional;
- Formação e carreira - tipos de contrato, formas de ingresso, formas de terceirização, progressão funcional, valorização profissional, atividades de formação, estímulos a estudos, dedicação exclusiva, semestre sabático, e outros;

¹⁹ Em 2005, o Ministério da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB apoiado em três pilares: taxa de aprovação escolar, rendimento na prova nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP e evasão. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é um sistema com base em exames padronizados compostos pela Provinha Brasil, para crianças do 2º ano do ensino fundamental, a Prova Brasil para os alunos do 5º e 9º ano e 3º ano do ensino médio, que avalia conhecimentos em língua portuguesa e matemática (ARAÚJO FILHO, 2013).

- Remuneração - piso salarial, garantia de reajustes, posição de prestígio, isonomia salarial, etc.;
- Processo de trabalho - aumento de funções e atividades, mais serviço burocrático, número de alunos por turma, alienação dos fins da educação/ menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, trabalho de serviço social, encargos com trabalhadores temporários, aumento da carga de trabalho, intensificação;
- Satisfação e reconhecimento do trabalho - envolve aspecto da vocação, do prestígio social, da condição social do professorado, do controle, da regulação, e da pressão no trabalho. (HYPÓLITO, 2012, p. 2015-2016)

A partir dessas indicações, pode-se dizer que as condições de trabalho atuais têm a ver com precarização, que tem a ver com a autointensificação do trabalho, que por sua vez está relacionada com a valorização do trabalho docente (HYPÓLITO, 2012).

Finalmente, a partir desses conceitos e autores, fundamentou-se a temática das condições de trabalho docente, bem como a análise e a discussão dos dados que serão detalhados no quarto capítulo.

A seguir apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, com suas particularidades e desafios e caminhos trilhados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo traz o percurso metodológico desta pesquisa, de acordo com objetivos propostos. Dessa forma, são apresentados o embasamento teórico metodológico da pesquisa, o processo de seleção dos participantes, bem como o instrumento de coleta de dados e as etapas de análise. Esta pesquisa atende rigorosamente o que determina o comitê de ética da Universidade tendo assim seu projeto aprovado pelo Parecer nº 756.695 de 27 de julho de 2014.

3.1 A descrição da pesquisa

A fim de escolher um caminho teórico-metodológico que auxiliasse na compreensão e análise das condições de trabalho dos professores do ProEMI das escolas estaduais no município de Joinville/SC, optou-se por delinear a pesquisa em um percurso investigativo de abordagem qualitativa, que para Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão dos significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Fazer uma pesquisa de cunho qualitativo caracteriza-se ainda, segundo Lüdke e André (1986, p.12) em optar por uma abordagem que considera o "significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida" os quais "são focos de atenção especial do pesquisador".

Após definição da abordagem a ser utilizada e das leituras dos fundamentos teóricos, o próximo passo foi estabelecer quais questões de pesquisa orientariam os instrumentos de coleta de dados.

Dada a recente história da criação e da implantação do ProEMI em todo Brasil pelo MEC, em parceria com os Estados e o Distrito Federal, optou-se por elaborar questões que evidenciassem as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos

professores do Ensino Médio, suas expectativas e principais mudanças ocorridas após a implantação do Programa, no município de Joinville.

Considerou-se como importante ouvir, além dos professores, também os coordenadores responsáveis pelo Programa nas 04²⁰ escolas pesquisadas, assim como a coordenação do ProEMI na 23^a Gerência de Educação - GERED, para contextualizar as discussões no âmbito municipal.

Assim, em consonância com os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário escolher instrumentos que possibilitassem conhecer, descrever e explorar as condições objetivas de trabalho dos professores e dos demais agentes envolvidos nesse contexto.

Para a coleta de dados junto aos professores, optou-se pelo questionário que, segundo Gil (1999, p.128), 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.

Nesse contexto, o questionário (Apêndice I) foi elaborado com o objetivo de conhecer quem são os professores que atuam no Programa, as expectativas e principais mudanças ocorridas após a implantação do ProEMI, e por fim as condições objetivas e subjetivas de trabalho nas escolas de Joinville onde o ProEMI foi implantado desde 2010.

O instrumento elaborado foi testado primeiramente com os estudantes da turma IV do Mestrado em Educação, na disciplina "Seminários e Pesquisa II - Trabalho e Formação Docente". Em seguida, foi também respondido por três professores do Ensino Médio Inovador de uma das Escolas do ProEMI da região. Esse exercício serviu para verificar a compreensão das questões e constatar as dúvidas e as dificuldades apresentadas em relação ao preenchimento. Após esse procedimento, foram realizadas as devidas alterações, para posteriormente encaminhá-lo à etapa de aplicação.

O questionário foi constituído de três partes distintas. A primeira parte, com 12 questões objetivas para atender ao propósito de conhecer quem são os professores que atuam no Programa, englobando aspectos como: sexo, idade, estado civil,

²⁰ Número de escolas com o ProEMI em 2014.

número de filhos, formação acadêmica, número de escolas que trabalha e tempo no ProEMI.

Na segunda parte, foi disponibilizada uma tabela em que o professor deveria assinar classificando como "adequado", "parcialmente adequado" ou "inadequado" nos espaços referentes às instalações físicas da escola e à infraestrutura da sala de aula, incluindo espaços de laboratórios, biblioteca, auditório, quadras cobertas, sala de professores e ambientes de convivência entre professores e alunos.

Na terceira parte, foram apresentadas 09 questões abertas, para conhecer o que dizem os professores sobre suas expectativas, principais mudanças após a implantação do ProEMI, a disponibilidade de recursos de apoio pedagógico, se são valorizados, se têm sentido pressão ou aumento da carga de trabalho, além de sugestões que possam contribuir para o aprimoramento no que se refere às condições objetivas de trabalho.

O questionário foi entregue aos professores das disciplinas da Base Comum da Matriz Curricular²¹ das 04 escolas que aderiram ao ProEMI em Joinville. Vale destacar que são 12 as disciplinas da Base Comum da Matriz do ProEMI, porém, o número de professores que no momento da pesquisa lecionava nessas disciplinas era um pouco maior, considerando que em algumas escolas mais de um professor lecionava a mesma disciplina em turmas ou séries diferentes. Dessa forma, foram entregues 51 questionários aos professores que integram o Programa. O critério de seleção utilizado foi de convidar apenas os professores integrantes das disciplinas da Base Comum da Matriz do ProEMI, e partiu do interesse em pesquisar os docentes em sua maioria licenciados, haja vista que, nas demais disciplinas, inclusive as "oficinas de esporte e cultura", os professores, em sua maioria, não possuem habilitação em nível superior.

Os **professores** foram convidados a participar da pesquisa em um dos encontros de planejamento que ocorre semanalmente nas escolas em que o ProEMI está em funcionamento. Nesse momento, receberam um envelope contendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo B) e o questionário (Apêndice A) que deveria ser preenchido e entregue ao coordenador da escola, para posteriormente ser devolvido ao pesquisador.

²¹ Disciplinas da Base Comum da Matriz do ProEMI: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira - Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Dos 51 questionários entregues, 44 retornaram respondidos e foram validados para a análise dos dados, pois atendiam ao critério estabelecido anteriormente.

Com os coordenadores das escolas e a responsável pelo Programa na GERED foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C).

De acordo com Lüdke e André (2012, p. 33), a grande vantagem da escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados é que:

[...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Tomaram-se também por base as definições de Triviños (1987, p. 146) quando afirma que a entrevista semiestruturada “oferece a possibilidade de novas interrogações a partir das respostas do informante, podendo ele seguir sua linha de pensamento e de suas experiências com relação ao foco da pesquisa”. As características acima apontadas propiciam a construção de novos questionamentos e reflexões, portanto, percebeu-se ser esse o instrumento mais adequado para atender aos objetivos desta pesquisa.

As questões do roteiro de entrevista, dos **coordenadores das escolas** (Apêndice II) e da responsável pelo ProEMI na GERED (Apêndice B), foram previamente elaboradas para orientar o pesquisador. Entre elas, destacam-se o tempo de atuação na coordenação, formação específica para atuar como coordenador, as condições de trabalho dos professores no ProEMI e as expectativas em relação ao futuro do Programa.

Já para o **coordenador da GERED**, incluiu-se a periodicidade em que se encontram os coordenadores das Gerências de Educação para discutir as condições de trabalho, demais questões referentes ao ProEMI e se, com as atuais condições de trabalho dos professores, há intenção de ampliá-lo para mais escolas na rede.

Com os instrumentos de coleta de dados elaborados e pré-testados, o pesquisador entrou em contato com a direção das escolas em que os questionários seriam aplicados e solicitou a autorização para convidar os coordenadores do

ProEMI para participar da entrevista. Autorizado verbalmente pela direção de cada escola, o pesquisador, no dia em que participou da reunião semanal de planejamento, propôs ao coordenador da referida escola agendar uma entrevista, destacando a importância de também ouvir a coordenação para adensar os dados deste trabalho. Dessa forma, as entrevistas foram agendadas e os coordenadores das 04 escolas pesquisadas foram ouvidos.

Em contato por telefone com a Gerência de Educação, uma data foi agendada para entrevistar o coordenador do ProEMI na GERED.

Os dados coletados nas entrevistas foram devidamente registrados em gravação de áudio e, posteriormente, transcritos para possibilitar a análise.

3.2 A análise dos dados

Para a análise dos dados dos questionários e das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o método de análise de conteúdo, pois se trata de um método de análise textual, em que se toma por base Bardin (2011) e Franco (2012), que apontam a análise de conteúdo como sendo um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p.44)

[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens. Ela visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Franco (2012, p. 26) acrescenta que:

Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*.

Partindo desses cinco elementos, após a aplicação dos questionários e da realização das entrevistas que foram transcritas na íntegra, iniciou-se o processo de

leitura e análise dos dados. Com a organização dos dados, a pré-análise compôs a primeira instância da análise do conteúdo, que segundo Franco (2012, p.53):

[...] é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Esse processo levou à categorização por recorrência, contradição e complementaridade, a partir de indicadores (processo decodificador), levando em conta que a criação de categorias é “[...] o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2012, p. 63). Ainda segundo a autora, “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias”. É importante ressaltar que esse processo de análise requer visitas constantes à teoria e ao material de análise.

Em resumo, para a construção do que Franco (2012) denomina “boas” categorias, é preciso que o conjunto de categorias forneça resultados férteis em “índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (FRANCO, 2012, p. 72). Dessa forma, os dados foram analisados, e as categorias elaboradas.

Moraes (1999, p.9) destaca que "de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação". Dessa forma, cabe destacar a importância do olhar crítico do pesquisador, amparado pelo contexto histórico no qual as vozes dos professores são pronunciadas, e dessa forma de maneira ética, e pautada na metodologia proposta, elencar as análises e proposições possíveis a partir dos dados coletados.

Em relação aos questionários, fez-se sua validação de acordo com o critério preestabelecido citado anteriormente. Em seguida, as questões foram digitadas em planilhas do programa *Excel* da *Microsoft*, objetivando organizar o processo de análise. Destaca-se que os questionários válidos foram numerados em ordem crescente e representados pela letra "P" (de professor), (P01, P02, P03, [...], P44).

As respostas foram lidas e transcritas na íntegra. Após digitadas, tabelas e gráficos foram gerados pelo programa para melhor leitura e compreensão dos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas no editor de texto *Word* da *Microsoft*. Cada entrevistado foi identificado pela letra "C" de coordenador, e numerado de acordo com as transcrições, C01, C02, C03, C04 e C05. Após as transcrições das entrevistas, foi realizado todo o processo de leitura e análise. Os dados evidenciados nas falas dos coordenadores permearam a análise criteriosa dos dados trazidos pelos professores nos questionários, de maneira que serviram para adensar as reflexões e validar as proposições destacadas nesta pesquisa.

A análise dos dados foi feita em duas etapas. Na primeira, foi realizada a análise dos dados dos questionários, categorizando-os e classificando-os em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na segunda, foram construídas interpretações por meio da integração, buscando uma visão ampla dos dados, advindos dos diferentes instrumentos (questionários e entrevistas semiestruturadas), no sentido de garantir o aprofundamento das discussões dos resultados encontrados, tendo como foco principal as questões investigadas.

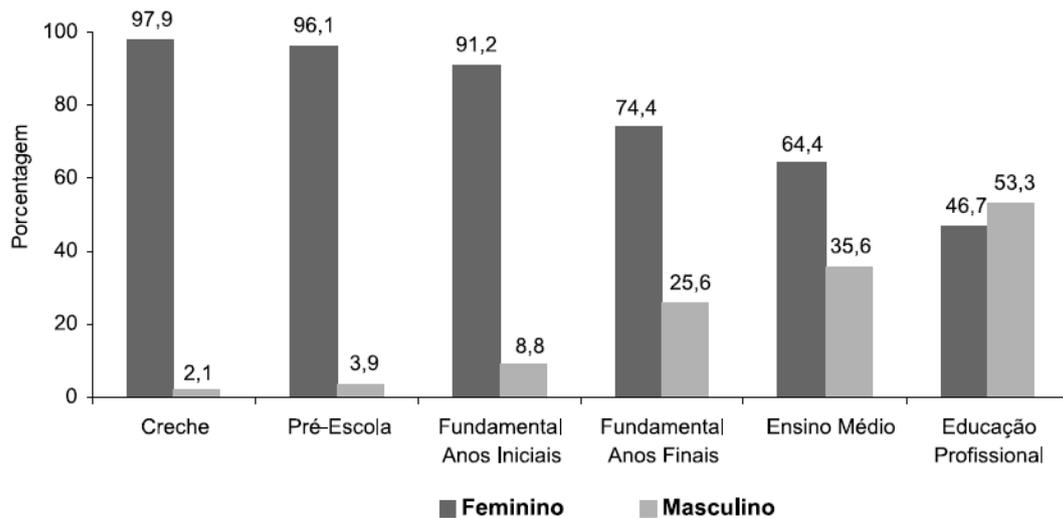
3.3 Quem são os professores que atuam ProEMI em Joinville

Para conhecer o perfil dos professores que lecionam no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI - nas quatro escolas da Rede Estadual no município de Joinville, participantes desta pesquisa, algumas perguntas foram realizadas objetivando caracterizá-los. O Eixo I – Perfil do/a professor/a – apresentou as seguintes questões: sexo (visando saber o gênero); idade; estado civil; se tem filhos e quantos; se possuiu formação de Nível Superior/Licenciatura; se cursou Pós Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado); se participa atualmente de algum outro curso de formação continuada; em quantas escolas trabalha; há quanto tempo está nesta escola, na Rede Estadual de Ensino, e principalmente há quanto tempo trabalha no ProEMI.

O perfil dos professores, que no ano de 2014 lecionavam nas disciplinas da Base Comum da Matriz Curricular do Programa Ensino Médio Inovador, na Rede

Estadual de Ensino no Município de Joinville, aponta a maioria do gênero feminino: 29 dos 44 que preencheram os questionários. O número de professores do gênero masculino, lecionando nesse nível de escolarização, é maior que na etapa do Ensino Fundamental, como representam os dados do censo de 2007. (GRÁFICO 1).

Gráfico 1: Professores da Educação Básica no Brasil segundo dados do censo de 2007.



Fonte: INEP (BRASIL, 2009d, p.21)

Como podemos observar nos dados do MEC/INEP (2009a), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91% respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes no Brasil (1.542.925).

A maioria significativa das mulheres na educação no Brasil justifica-se talvez pela precarização das condições de trabalho e os baixos salários oferecidos na educação pública no país, relacionando-se esses fatores às questões históricas pertinentes à inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Dos professores que trabalham no ProEMI, 30 deles possuem entre 30 e 50 anos, 6 possuem 50 anos ou mais e apenas 8 possuem menos que 30 anos. Isso

indica que os professores atuantes no Programa são em sua maioria mais velhos, o que pode indicar maturidade no exercício da profissão.

Dados indicam que dos docentes, 20 são casados, 10 solteiros, 3 em relacionamento estável, um separado e um viúvo. Desses, 22 deles não têm filhos, 10 têm apenas um, 6 têm dois e apenas um professor tem 3 filhos.

Dos docentes que lecionam no ProEMI, 25 deles são do quadro efetivo, isto é, concursados; e 19 são Admitidos em Caráter Temporário – ACT. Os contratos de ACT causam preocupação pela rotatividade dos professores que trabalham no ProEMI, situação que pode interferir no desenvolvimento do trabalho na escola, tendo em vista que um maior tempo de atuação do docente no Programa pode contribuir para a implementação da proposta pedagógica.

Dos 44 respondentes, 39 possuem Licenciatura Plena específica na área de atuação. Dos demais, um é formado em Pedagogia, 02 não informaram a disciplina, um é Bacharel (não especificada a área) e 01 ainda está cursando a graduação. Desses respondentes, 05 possuem mestrado, 26 são especialistas e 13 estão cursando especialização.

A maioria dos professores (84%) do ProEMI pesquisados fez adesão ao SisMédio (Sistema informatizado de cadastro dos professores do Ensino Médio), e estão frequentando o curso de formação continuada oferecido pelo MEC, previsto no Pacto Nacional pelo Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013,(BRASIL, 2013c) que representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias da União e dos governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Esse curso é oferecido nas escolas, com apoio financeiro do MEC, incluindo a disponibilidade de material didático, distribuído em cadernos, que serve de referencial teórico para os estudos, orientados por um tutor em cada escola, e coordenados por outro tutor/coordenador de região.

Dos participantes desta pesquisa, 26 (59%) trabalham apenas em uma escola, 14 em duas e 04 em mais de duas escolas. Esse dado é relativamente positivo quando apresenta mais de 50% dos professores trabalhando em apenas uma escola, pois representa uma das proposições trazidas pelo ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.6) que prevê dedicação integral à escola, como condição básica para o sucesso das ações do Programa.

Destaca-se que, dos 44 professores que participaram da pesquisa, 24 trabalham na Rede Estadual em um período entre 7 e 25 anos, 3 trabalham na Rede há mais de 25 anos, 9 trabalham entre 3 e 6 anos e 8 deles há menos de 3 anos. Esses dados apontam que 17 professores, dos pesquisados, ainda estão na fase de "início da docência" como classificaria Huberman (1995) em seus estudos sobre as fases da carreira docente. O autor estrutura a vida profissional docente em ciclos ou fases.

A primeira fase de entrada na carreira se refere, segundo Huberman (1995), ao contato inicial com as diversas situações de sala de aula e com o contexto em que o professor está inserido. Esse é um momento de "tateamento"²², de descobertas e de exploração do novo que se apresenta enquanto realidade no exercício da profissão docente, afirma o autor.

Marcelo Garcia (1999) destaca ainda que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada. Assim, as características podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira. A partir dessa afirmação, no que se refere ao ProEMI, pode-se dizer que os professores, em sua maioria, estão passando por essa experiência, haja vista que o novo se apresenta como um desafio, capaz de provocar mudanças na prática pedagógica ao (re)pensar o currículo.

Na recente história da implantação do ProEMI nas escolas de Joinville destaca-se a pouca experiência dos docentes no Programa. Do total dos participantes, 18 deles trabalham nas Escolas de Ensino Médio Inovador há menos de um ano, refletindo nesse dado a alta rotatividade dos profissionais nas escolas da Rede. Com experiência no Programa, apresentam-se 13 docentes com dois anos ou mais, 10 com três e, por fim, apenas 03 professores trabalham no Programa desde que ele foi implantado no ano de 2010.

Dessa forma, pode-se observar que o perfil dos professores pesquisados é variado. A maioria é do sexo feminino, maduros, com mais de 30 anos de idade. Muitos deles são ainda contratados em caráter temporário, não concursados, porém na sua maioria com Licenciatura Plena na área específica de atuação. Os que não

²² Huberman (1995) define o tateamento, como o contato inicial com as situações diversas da sala de aula.

possuem especialização estão cursando. Chama atenção o interesse da maioria deles pela formação continuada oferecida pelo MEC (SISMÉDIO), no qual 84% dos participantes estão inscritos, segundo dados da pesquisa. A maioria significativa dos professores trabalha em uma ou no máximo duas escolas e com experiência de mais de 7 anos na Rede Estadual de Ensino, porém, 18 dos 44 pesquisados trabalha a menos de um ano no ProEMI.

Tendo apresentado o perfil dos sujeitos desta pesquisa, segue a análise dos dados que buscam responder aos objetivos propostos inicialmente.

4 O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEMI

Neste capítulo apresentam-se os dados que revelam as questões objetivas e subjetivas do trabalho docente, especificamente dos professores que atuam no ProEMI em quatro escolas estaduais no município de Joinville, em seus aspectos estruturais e pedagógicos. Também se revelam as expectativas dos docentes e as principais mudanças ocorridas após a implantação do ProEMI. Destacam-se, ainda, as sugestões trazidas pelos professores apontando ações de melhorias em suas condições de trabalho. Ainda nesse capítulo propõe-se uma breve reflexão sobre o ProEMI na voz dos coordenadores das escolas e da GERED/SDR/Joinville.

4.1 As condições de trabalho dos professores no contexto da escola

Nesta seção apresenta-se a análise dos dados sobre as condições de trabalho dos professores do ProEMI, no que se refere aos recursos pedagógicos e a infraestrutura no contexto da escola. Posteriormente, apresentam-se as questões subjetivas ligadas às condições de trabalho docente, evidenciando situações de intensificação de trabalho e outros fatores que podem afetar diretamente o bem estar do professor.

4.1.1 Os recursos de apoio pedagógico

Eiterer e Medeiros (2010) definem recurso pedagógico como tudo o que auxilia a aprendizagem de quaisquer conteúdos intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por professores na escola ou fora dela, de maneira consciente, com vista a alcançar um objetivo educacional.

A partir desse conceito, apresentam-se os dados trazidos pelos professores quanto à disponibilidade de recursos pedagógicos nas escolas com ProEMI. Dos 44 participantes, 13 (30%) professores declaram que a escola oferece materiais de apoio pedagógico para o preparo das aulas. Esse número indica que menos de um

terço dos professores estão satisfeitos com os recursos de apoio pedagógico disponíveis para o ProEMI.

Nas respostas dos professores estão relacionados os principais recursos utilizados atualmente:

Data show nas salas de aula. Biblioteca apropriada para atividades (mesas e cadeiras). Auditório para apresentações.(P01)

Laboratório de informática, data show, sala de auditório, livros, jornais, revistas. (P31)

Auditório, data show, sala informatizada, biblioteca monitorada, o que é de grande importância para realização e preparação das aulas.(P32)

O ProEMI prevê recursos financeiros diretamente na escola disponibilizados pelo PDDE/FNDE. O valor é definido pelo número de alunos matriculados no Ensino Médio das instituições e transferido para as contas das Unidades Executoras²³ que fazem os devidos investimentos de acordo com o Plano de Redesenho Curricular - PRC, postado pela escola e devidamente aprovado pelo MEC. (BRASIL, MEC/SEB, 2013). A disponibilidade desse dinheiro tem sido um diferencial na aquisição dos recursos de apoio pedagógico, solicitados pelos professores. O PRC tem priorizado a aquisição de recursos materiais e imateriais aos professores e alunos. Destaca-se a contratação de transporte para aula de campo, idas a museus, teatros e demais eventos planejados interdisciplinarmente nos encontros semanais, assim como a aquisição de equipamentos tecnológicos (data show) que oportunizem aulas diversificadas e mais atrativas aos jovens alunos.

Eiterer e Medeiros (2010, s/p.), ampliam o conceito de recurso de apoio pedagógico quando dizem que:

[...] não há como esgotarmos a infinidade de recursos pedagógicos possíveis[...], e em ambos os casos, o que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente pedagógico são os objetivos com que são utilizados, ou seja, a finalidade educativa e a maneira como de fato, constituem-se [...] em um meio de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir deste conceito, compreende-se que há uma diversidade de recursos de apoio pedagógico à disposição dos professores e que podem ser utilizados como facilitadores de sua prática pedagógica. Nesse contexto, estão implícitas as

²³ Associação de Pais e Professores- APP, órgão responsável pela gestão dos recursos financeiros repassados pelo FNDE às instituições de ensino.

necessidades formativas dos professores de se apropriarem de novos conhecimentos, presentes no cotidiano dos jovens e muitas vezes ausentes da sala de aula, para inovarem sua prática e obterem melhores resultados de aprendizagem.

Dos 44 professores que responderam ao questionário, 27 (61%), relatam que a escola às vezes disponibiliza materiais de apoio pedagógico para a preparação das aulas. Nesse sentido, pode-se dizer que mesmo reconhecendo a disponibilização desses materiais, os professores demonstram que há um descontentamento da maioria em relação a disponibilidade dos recursos de apoio pedagógico previstos pelo Documento Orientador (BRASIL, 2009b) apresentado na implantação do ProEMI

A estruturação de ambientes virtuais em cada escola de ensino médio é fator relevante do Programa Ensino Médio Inovador, contribuindo para o apoio as práticas didáticas do professor. Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para a dinamização de suas aulas, com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno. (BRASIL, 2009b, p.19).

Dito isso, pode-se inferir que esses professores ainda encontram precariedade na disponibilidade de alguns materiais de apoio pedagógico e destacam a *internet* e os demais recursos tecnológicos (projektor multimídia, computadores, *notebooks* e outros) como indispensáveis para o planejamento e o desenvolvimento das aulas, principalmente para trabalhar com os jovens. Esse contexto se evidencia nas respostas:

[...]. O maior material de apoio de uma Escola Inovadora é a tecnologia. Ela é ineficiente. A internet e os livros (didáticos) de apoio não existem (P05).

Às vezes. Internet na sala dos professores, biblioteca, auditório e por que não, nas salas de aula (P25).

Um dos recursos pedagógicos mais apontados como problemático nas falas dos professores são os laboratórios de química, biologia, física e matemática que, em algumas escolas não existem, ou se existem, possuem instalações precárias, sem bancadas apropriadas, materiais, instrumentos e tecnologias necessárias para a investigação e possíveis experiências práticas que aprimorem o aprendizado

teórico e oportunizem a prática dos conteúdos estudados em sala de aula. Sobre essa questão, seguem alguns depoimentos dos professores:

[...] Laboratório de química existe, mas falta material e reagentes, fica inviável de fazer algumas experiências (P11).

[...] Faltam ferramentas de laboratório, internet adequada, equipamentos tecnológicos em bom funcionamento (P18).

A ausência dos laboratórios, ou a precariedade em que se apresentam esses espaços, impossibilita aos professores a inovação da prática pedagógica, contrariando um dos pressupostos básicos para a implementação do ProEMI, como prevê o Documento Orientador, (BRASIL, 2011) que trata do macrocampo da iniciação científica e pesquisa:

Este macrocampo deverá desenvolver atividades que integram teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas. As atividades relacionadas à Iniciação Científica deverão ser desenvolvidas utilizando laboratórios e outros espaços, por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. (BRASIL, 2011, p.14).

Cabe destacar que apesar da instalação de laboratórios constituir-se como um dos pré-requisitos para a instalação do ProEMI, segundo os professores, pouco tem sido feito para a ampliação dos espaços já existentes e menos ainda para a construção de novos.

Dos demais participantes desta pesquisa, 04 deles responderam que não há recursos de apoio pedagógico disponíveis em suas escolas. Os professores reclamam da falta de recursos considerados básicos para a realização de experimentos nos laboratórios, além de apresentarem queixas em relação a tecnologia disponível.

No relato dos professores fica evidente essa necessidade:

Falta verba para as aulas práticas no laboratório, os alunos têm que trazer o material para podermos desenvolver os trabalhos propostos. Inclusive materiais básicos, como compasso, calculadora científica e jogos de raciocínio lógico. (P27)

Além dos recursos didáticos em sala de aula já consagrados no contexto escolar, também a utilização de tecnologias e a exploração de equipamentos laboratoriais podem servir de elementos para a democratização do saber. A inclusão digital pode ajudar no desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas, incentivando os alunos a resolverem situações do cotidiano e contribuindo com sua vida profissional futura. Tornam-se cada vez mais frequentes os desafios presentes na sociedade pela inserção dos recursos digitais em constante inovação (ALMEIDA, 2005). Dessa forma, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de maiores investimentos na manutenção e aquisição de novos recursos educacionais nas escolas com ProEMI no município de Joinville.

4.1.2 A infraestrutura como espaço de aprendizagem

Além de laboratórios bem equipados, a qualidade dos espaços de sala de aula ou os demais locais de uso coletivo também são relevantes para o sucesso do Programa, já que esses espaços são constitutivos no processo de ensino aprendizagem, como trata o "Manual de Implantação: Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola" do MEC

O espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento. (BRASIL, 2006).

Todo o espaço da escola deve ser reconhecido como espaço educativo. Por isso fica evidente a necessidade de se perceber, nas questões objetivas de trabalho, a relação do espaço com a aprendizagem, na maioria das vezes deixada de lado em segundo plano, pelos gestores da educação.

Nascimento (2009, p. 379) corrobora com a afirmativa quando diz que:

[...] ao discutir o projeto político e pedagógico da escola, nem sempre levamos em consideração a importância da biblioteca, do auditório e dos recursos tecnológicos existentes, como parte integrante das atividades no processo educativo escolar.

Para as questões que abordaram a infraestrutura, tanto das salas de aula, quanto dos demais espaços de uso coletivo, os professores tinham três opções para assinalarem, considerando esses espaços como: “adequado”, “parcialmente adequado” e “não-adequado”.

A tabela 2 apresenta as atuais condições desses espaços segundo os docentes do ProEMI:

Tabela 2 - Infraestrutura física

Instalações físicas da escola				
Espaços	Adequado	Parc. Adequado	Inadequado	Inexistente
Acessibilidade	23	15	05	01
Banheiros	22	20	02	00
Auditório	19	18	07	00
Biblioteca	22	19	03	00
Espaço de convivência	10	21	07	06
Ginásio de Esportes	16	15	03	10
Laboratórios	11	24	09	00
Sala de planejamento	11	07	07	19
Sala dos professores	20	14	10	00
Infraestrutura das salas de aula				
Espaços	Adequado	Parc. Adequado	Inadequado	Inexistente
Arejadas	22	17	04	01
Mobiliários	19	21	04	00
Ruídos	15	18	09	02

Fonte: Questionário "Condições de Trabalhos dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador" (2014) EXCEL.

A análise desses itens de infraestrutura, indica que o item "acessibilidade", no eixo "instalações físicas da escola", é considerado de grande relevância na atualidade. A maioria dos pesquisados, 38 (86%) dos 44 consideram essas instalações adequadas ou parcialmente adequadas, o que reflete um esforço feito pela gestão para cumprir a legislação do Estado de Santa Catarina, Lei nº 12.870, de 12 de janeiro de 2004, que determina no § 5 do artigo 23 que "quando da

construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - relativas à acessibilidade". Dos demais professores, 05 assinalaram considerando inadequados os espaços relacionados à acessibilidade.

Com relação ao item "banheiros", 22 (50%) dos 44 professores assinalaram como adequado, dos demais 20 (45%) participantes responderam como parcialmente adequado e, por fim, 02 professores responderam que as instalações dos banheiros são inadequadas. Observa-se que a maioria dos professores (95%) consideram as instalações como adequadas ou parcialmente adequadas. Cabe dizer que, provavelmente os professores estão se referindo as instalações de uso próprio, não representado nesses dados a realidade em que se encontram os banheiros utilizados pelos alunos.

Os itens, "auditório", "biblioteca" e "espaço de convivência", estão classificados entre adequados e parcialmente adequados, o que sugere que os professores e estudantes têm espaço propício para os estudos, lazer, integração etc., contribuindo assim para o bom funcionamento do ProEMI nessas escolas.

Quanto ao ginásio de esportes, constata-se, pela análise dos dados, que a maioria dos participantes, 31 (70%) dos 44, considera os espaços existentes como adequados ou parcialmente adequados. Apenas 03 professores consideram o espaço inadequado. Cabe ainda destacar que 10 participantes responderam como inexistente o ginásio de esportes. Esse dado confirma o que foi observado pelo pesquisador nas visitas que fez as escolas quando da coleta de dados. Das quatro escolas visitadas, observou-se que em apenas uma delas não havia ginásio coberto para a prática esportiva.

No item relacionado aos laboratórios, a maioria dos professores, 35 (79%) dos 44, considera os espaços como adequados ou parcialmente adequados, sendo que apenas 09 dos pesquisados responderam como inadequados. Os dados citados na tabela 01 refletem apenas as condições físicas dos laboratórios existentes nas escolas. Em outros dados, os participantes da pesquisa admitem não terem todos os laboratórios (matemática, química, física e biologia), previstos nos documentos orientadores do ProEMI, (BRASIL, 2009b, 2011 e 2013). Isso fica evidente nas palavras do professor:

Laboratórios de matemática e física, que não temos, bem equipados, condições de pelo menos fazer uma experiência prática por bimestre (P06).

Destaca-se nessa fala a necessidade de investimentos na construção ou adequação dos espaços da escola, a fim de garantir a disponibilidade de todos os laboratórios, como espaços necessários à iniciação científica e à pesquisa, que permitam experiências práticas e potencializem a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Os espaços "sala de planejamento" e "sala dos professores" são citados pelos pesquisados como indispensáveis para o planejamento das aulas, diálogos que envolvam trocas de experiências e outras atividades relacionadas ao planejamento interdisciplinar, relevantes na concretização das metas do programa.

Segundo os dados, sobre a sala dos professores, 35 (79%) dos 44, consideram o espaço como adequado ou parcialmente adequado, 09 participantes consideram esse espaço como inadequado.

O espaço "sala de planejamento" é indicado por 19 (43%) dos 44 participantes como inexistente. Sobre o espaço existente, 07 o consideram como inadequado. Apenas 18 dos pesquisados consideram a "sala de planejamento" como adequada ou parcialmente adequada, o que representa menos de 50% dos participantes. Esses dados propõem uma reflexão sobre as condições de trabalho dos professores em relação ao planejamento das aulas, correções de atividades, momento de trocas com os colegas e principalmente, o planejamento interdisciplinar. Tal planejamento é indicado no Documento Orientador (BRASIL, 2013) como uma das condições básicas para a implantação do Projeto de Reestruturação Curricular – PRC, no qual prevê o estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. O espaço "sala de planejamento" se torna indispensável para garantir ao professor um lugar tranquilo, arejado e propício ao planejamento das ações necessárias à implementação das propostas inovadoras do currículo do Programa. Torna-se assim difícil compreender que dada a sua relevância, ainda há, segundo os dados, a precariedade ou inexistência desses espaços em escolas do ProEMI.

Quanto ao eixo "infraestrutura das salas de aula", na avaliação dos professores, em sua maioria, a questão aparece como adequada ou parcialmente adequada. Um destaque pode ser feito para os ruídos, cuja incidência na alternativa "inadequado" é de 9 professores, visto que podem atrapalhar a concentração dos

alunos e, possivelmente, prejudicar o próprio desenvolvimento das aulas. As condições de trabalho dos professores ficam diretamente prejudicadas dessa forma, pois, com o excesso de barulho, possível agitação dos alunos, o professor e os estudantes perdem a concentração, sendo que a irritação causada pelo barulho pode prejudicar os objetivos propostos na aula.

Na continuidade da análise do que dizem os professores sobre a sala de aula, foi possível observar que o espaço é limitado para propor atividades diferenciadas e esse tampouco contempla as necessidades de recursos pedagógicos que oportunizem aos alunos a possibilidade de uma aula dinâmica de debates, entre outras, capazes de facilitar as novas experiências e assim, oferecer um aprendizado diferenciado como prevê a proposta do ProEMI. Também há queixas dos professores com relação ao excessivo calor e a falta de condicionadores de ar, cuja presença, segundo eles, criaria um ambiente propício à aprendizagem.

Nas respostas dos professores, estão presentes a necessidade de salas ambientes, com recursos visuais e tecnológicos que possibilitem ao aluno, ao adentrar no ambiente da disciplina, sentir-se imerso no contexto a ser estudado e motivado a interagir com afinco nas atividades propostas. Nesse sentido, observa-se o que dizem os professores:

Salas ambientes já com aparelhos que possam ser utilizados para melhor interatividade (P34).

Como citei nas respostas anteriores: sala específica para língua inglesa e recursos como TV, DVD, aparelhos de som (descartes) adequados. Salas menos excessivas de alunos e que os mesmos sejam mais desejosos e comprometidos com o Ensino da Língua Inglesa... (P44).

Sala ambiente com materiais pedagógicos, sala climatizada, profissionais exercendo a função pelas quais foram contratados (P21).

Como é possível perceber, não é apenas a infraestrutura das escolas o alvo das críticas dos entrevistados, que apontam também para o desinteresse dos estudantes e para os desvios de função dos profissionais²⁴ que atuam nas escolas. Segundo os dados, desde que o ProEMI foi implantado, em 2010, no estado de Santa Catarina e no município de Joinville, poucos momentos de formação continuada foram oferecidos aos professores do Programa, o que tem sido motivo

²⁴ Exemplo: professores orientadores de laboratório atuando em sala de aula na ausência do professor titular.

de críticas e de anseios por parte dos docentes. Nas respostas, fica explícita a necessidade de investimentos em formação continuada, que proporcione reflexões teóricas sobre questões específicas do ProEMI e que venham ao encontro da política expressa nos Documentos Orientadores, (BRASIL, 2009b, 2011, 2013) em seus objetivos bem delineados, que propõem entre outros,

[...] o fomento de atividades interdisciplinares e contextualizadas com a realidade em que o jovem está inserido, o protagonismo juvenil capaz de desenvolver lideranças críticas e transformadoras para melhor inserir-se no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia (MEC 2013, p. 5).

O espaço escolar tornou-se um ambiente formador de identidade e de representações. Sua estrutura física deve ser atrativa para os alunos de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e desenvolverem seu pensamento crítico. Pode-se considerar o espaço escolar como um forte potencial para o desenvolvimento de atividades cognitivas e motoras, tornando-se, assim, cenário de múltiplos interesses para os jovens estudantes do Ensino Médio.

Pode-se observar claramente pelos dados que as poucas melhorias realizadas na infraestrutura das escolas, citadas pelos professores, são resultado dos investimentos oriundos do PDDE. Pode-se concluir que durante os anos que o ProEMI está em funcionamento nas escolas em Joinville, nenhuma reforma ou ampliação da estrutura física foi realizada.

4.1.3 Situações de intensificação do trabalho docente

Para compreender melhor o que ocorre no trabalho docente atualmente, é necessário evidenciar a centralidade que a educação básica e a escola assumem nos documentos dos organismos multilaterais e nas políticas implementadas pelos governos.

A educação e a escola pública, segundo Ciavatta e Ramos (2012) são alvos de interesse não só das camadas populares, mas também do capital. Esse interesse do capital procura condicionar o processo de ensino e o trabalho dos professores a

novas demandas que chegam às escolas e o discurso é o de desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Todas essas tarefas postas a educação têm redimensionado a função da escola e do professor e têm imbricações no processo de intensificação do trabalho docente.

Para conhecer os possíveis fatores que evidenciam situações de intensificação do trabalho docente nas escolas com o ProEMI no município de Joinville, três questões abertas foram elaboradas e fizeram parte do questionário entregue aos professores participantes desta pesquisa. São elas: "Você se sente pressionado em seu trabalho docente? Se afirmativo em que sentido?; Que atividade você desenvolve em sua 'hora-atividade'²⁵? e Tens sentido aumento em sua carga de trabalho? Se afirmativo em quais aspectos?"

No que se refere à pressão sofrida pelos professores na escola, os dados evidenciaram que poucos sentem-se pressionados. Dos 44 que responderam o questionário, apenas 14 (32%) responderam que sim, sentem-se pressionados.

A pressão sofrida pelos professores que assinalaram positivamente a pesquisa pode vir da necessidade de atender as exigências postas pela gestão da escola, direção e coordenação, pois segundo os professores, no ProEMI são mais cobrados pelos resultados de aprendizagem e aprovação dos alunos. A cobrança ocorre, na maioria das vezes, desconsiderando situações de indisciplina, desinteresse do jovem pelo estudo e, principalmente, a ausência da família no acompanhamento escolar. Esse contexto evidencia-se na fala do professor

[...] querem que eu ensine para o vestibular, o ENEM, para o mercado de trabalho e para a vida. Sinceramente não dá! Penso que temos que diminuir nossos objetivos e conteúdos (P25)

Um dos objetivos do ProEMI, (BRASIL, 2013) é propor atividades práticas de iniciação científica e de pesquisa; que tenham foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e ampliação da visão do mundo, base para todas as áreas do conhecimento; que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas;

²⁵ Hora-atividade - regulamentada pela Lei do Piso 11.738/2008, prevê um terço da carga horária total do professor para atividades de planejamento.

que incentivem a participação no ENEM e ofertar ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares.

Atender às demandas da escola, realizar tarefas do cotidiano, articular os objetivos do ProEMI, responder às exigências dos órgãos reguladores, enfim a expansão da escolarização, da maneira como se realiza, é apontada por Oliveira (2006) como fator de sobrecarga dos docentes, uma vez que as reformas têm causado uma reestruturação do trabalho pedagógico, conduzindo os professores a assumir mais responsabilidades, maior compromisso com a comunidade e incorporar a seu trabalho novas exigências. A cobrança em torno do desenvolvimento de novas competências e aspectos metodológicos, novas exigências que os professores se veem forçados a responder, culminam na intensificação de seu trabalho.

Dito isso, pode-se observar que são inúmeras as atribuições propostas aos professores no ProEMI. Cabe destacar que essas responsabilidades podem ser compartilhadas com toda a equipe gestora do Programa, além de serem acompanhadas de orientações, recursos pedagógicos e boas condições objetivas de trabalho, que favoreçam a concretização de tais objetivos. Dessa maneira quem sabe, todas essas exigências ditas anteriormente, possam deixar de ser um fator de intensificação do trabalho.

Os pesquisadores Duarte (2008), Garcia (2009), Anadon (2009), Hypólito (2008) e Lourencetti (2006), discutem a influência das políticas de gerenciamento instituídas pelo sistema educacional brasileiro, a fim de atender as exigências de organismos internacionais que manipulam a intencionalidade dos currículos de Ensino Médio nos países em desenvolvimento. Para Santos (2010, p.2)

As constantes pressões advindas dessa ótica de gerenciamento, sem a efetiva alteração nas condições de trabalho, a ausência de recursos — sejam físicos ou financeiros —, a falta de profissionais e a sobrecarga daqueles que estão atuando ajudam a compor um cenário de precarização, levando muitas vezes à intensificação do trabalho docente e em muitos casos ao adoecimento, acompanhado pela sensação de fracasso que permeia o fazer dos professores.

Sendo assim, a política de resultados evidenciadas pelas avaliações em larga escala, tem sido sentida pelos professores do ProEMI como fator de intensificação de trabalho.

Apesar dos docente do Programa terem sinalizado melhores condições objetivas de trabalho, os dados indicam que ainda são insuficientes se comparadas a condições ideais, que favoreçam desenvolvimento do trabalho docente e conseqüentemente apresentem melhores resultados de aprendizagem.

Dos professores que responderam sim, que se sentem pressionados em seu trabalho, dois deles se queixam que precisam preparar atividades diferenciadas para o trabalho que desenvolvem nas turmas do ProEMI e nas turmas do Ensino Médio regular, além de terem que dividir o espaço com os alunos do Ensino Fundamental, ainda presente na Rede Estadual na maioria das escolas.

O inovador exige atividades diversificadas, mais pesquisa. Preciso elaborar atividades diferenciadas, para o regular e para o inovador. (P22)

Organização de horários, pois tenho que dividir em algumas aulas a quadra de esporte com o Ensino Médio e o Fundamental.(P14)

Como o ProEMI ainda está em fase de implantação, em algumas escolas, os professores dividem sua carga horária de trabalho, entre as turmas do ProEMI e as turmas do Ensino Médio regular. Dependendo do número de aulas que assumem no regular, isso poderá acarretar sobrecarga de trabalho, haja vista que as exigências da coordenação em relação às aulas das turmas do ProEMI são maiores e mais intensas.

Cabe lembrar que para cada turma que o professor assume no ProEMI, terá direito a duas aulas para ações de planejamento. Portanto se o professor trabalha em cinco turmas, terá direito a dez aulas de ações de planejamento, o que poderá reduzir a sobrecarga de trabalho sinalizada nos dados.

Vale ressaltar que uma das ações previstas nos documentos orientadores do ProEMI, (BRASIL, 2009b, 2011, 2013), é o estímulo à atividade docente em dedicação integral a escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. Dito isso, pode-se afirmar que quanto maior o número de turmas do ProEMI, maiores as chances do professor trabalhar somente em uma escola.

Dos 44 professores que responderam o questionário, 29 (66%) deles assinalaram que não se sentem pressionados. Justificam que buscam inovar e fazer o melhor pelos alunos, e que são comprometidos com a escola e com o que fazem, logo não se sentem pressionados a realizar seu trabalho, e sim apenas sentem-se

acompanhados pela gestão do ProEMI, o que para alguns professores têm sido positivo, pois sentem-se valorizados.

A satisfação dos professores em relação ao acompanhamento pedagógico que recebem no ProEMI, fica evidente nas respostas

Somos constantemente cobrados em relação a realização de nosso trabalho, mas quem não é?! Em contra partida temos o apoio de nossos "superiores". Somos incentivados e auxiliados (P35).

[...] ter a direção observando nosso trabalho, de forma crítica, me faz compreender que há importância, mesmo em pequenos detalhes do processo de ensino.

Para compreender esse acompanhamento, vale lembrar que o ProEMI conta com um coordenador pedagógico específico para o Programa, professores orientadores de laboratórios (biologia, química, física e matemática), além de professor orientador de convivência (SANTA CATARINA, 2015). Uma equipe multidisciplinar para auxiliar o trabalho dos professores. Esse acompanhamento pode reduzir a sensação de sobrecarga de trabalho e conseqüentemente, fazer com que os professores se sintam bem, apesar das inúmeras exigências que o ProEMI propõe em suas ações.

Em relação à questão que trata das principais ocupações dos professores durante a "hora atividade", os dados evidenciaram que a significativa maioria dos professores que responderam a pesquisa, 42 (95%) dos 44, declaram que usam o tempo da hora atividade prioritariamente para o planejamento das aulas. Do total de participantes, 30 dizem utilizar boa parte desse tempo na elaboração e, principalmente, na correção de atividades e provas. Outros utilizam a hora atividade também para conversar com a coordenação, com os professores orientadores de laboratórios e, também para pesquisar atividades diversificadas para aplicar nas aulas e, assim, enriquecer o currículo do Ensino Médio Inovador.

Podemos ver claramente na fala do P29 o uso das aulas atividades, prioritariamente para "*Preparação das aulas e atividades, correção dos trabalhos e provas, pesquisas na internet buscando formas inovadoras de trabalhar os conteúdos, conversas com a orientadora de laboratório para planejamento*", o que indica que o tempo de hora/atividade está sendo todo utilizado em ações de planejamento.

Haddad e Silva (2012) descrevem também a hora atividade como uma oportunidade de formação continuada, para articulação de um processo pedagógico que articule o planejamento coletivo, subsidiados por leituras, estudos e discussões mediadas pelos coordenador pedagógico. Dizem ainda que:

A hora atividade como espaço de formação continuada e de discussão coletiva dos problemas pedagógicos pode promover a superação das formas alienadas do pensamento através das leituras e estudos numa perspectiva crítica, promovendo a tomada de consciência do professor sobre seu trabalho e, conseqüentemente, o resgate do sentido numa perspectiva de formação humana. (HADDAD; SILVA, 2012, p.6).

Diante das horas para planejamento e correção, mencionadas pelos docentes, pode-se inferir que falta tempo e espaço destinados à formação continuada em serviço. Essa formação contribuiria para uma reflexão crítica da prática docente, menos alienada, focada na formação integral do sujeito e conseqüentemente menos sobrecarregada por obrigações que atendam a metas impostas pelos órgãos reguladores nacionais e internacionais.

Como tratado anteriormente, a carga horária do professor que atua no ProEMI pode ser acrescida de até 10 aulas de "ações de planejamento" além das aulas-atividades previstas na legislação. Essa carga horária diferenciada tem trazido significativas melhorias nas condições de trabalho dos professores, pois possibilita, além do preparo das aulas, correções de atividades e elaboração de provas. Também oportuniza diálogos entre os colegas que atuam no ProEMI, permite planejamento de projetos interdisciplinares, maior aproximação da coordenação e da direção da escola, além de possibilitar momentos de atendimento individualizado aos alunos.

Essas melhorias ficam evidentes nas respostas dos professores sobre o uso do tempo destinado à hora atividade:

Preparo aulas, elaboro aulas práticas para laboratório, faço reforço escolar, participo de programas e projetos escolares, corrijo provas, converso com alunos e professores (P03).

Atividades rotineiras como: correção de provas, preparação de aulas, leituras de conteúdos da disciplina e planejamento de projetos paralelos (feiras, viagens de estudos (P04).

Pesquisas na internet e leitura de livros didáticos. Diálogo com professores da área de humanas e artes, preparação de atividades de busca de informação com funcionários da Escola (P26).

Pesquisa (além do livro didático) de situações pertinentes à realidade do aluno para que haja uma proximidade com o que vai se aprender. Exemplos do cotidiano do aluno, dando mais estímulo à aula a ser ministrada (P32).

Leitura, troca de ideias e elaboração de projetos com outros professores. Correções de provas e trabalhos. Pesquisas para as aulas (aulas diferenciadas nas 4 habilidades). Elaboração de provas, atividades diversificadas. Planejamento semanal (P36).

Em relação à carga horária dos professores que atuam no ProEMI, pode-se citar um exemplo para melhor compreender o quanto o tempo de "ações de planejamento" previsto pela SED/SC (SANTA CATARINA, 2015) é imprescindível no que se refere à redução da sobrecarga de trabalho, tão presente no exercício da profissão docente, evidenciada em pesquisas realizadas em âmbito nacional (OLIVEIRA, 2012).

Em Santa Catarina, o professor que trabalha no ProEMI com carga horária de 40h/aulas semanais²⁶, atua 22 h/aulas em sala de aula e as 18h/aulas restantes são divididas em 10h/aulas em "ações de planejamento" e 8h/aulas de "horas atividades" previstas pela legislação nacional (SANTA CATARINA, 2015).

Esse diferencial tem amenizado os fatores de intensificação do trabalho, principalmente no que se refere ao aumento da carga de trabalho com atividades do ProEMI.

Ao serem questionados "Tens sentido aumento em sua carga horária de trabalho? Se afirmativo em quais aspectos?" no instrumento de coleta dados (questionário), a maioria, 26 (60%) dos 44 participantes responderam que não sentiram aumento em sua carga de trabalho. Justificam essa resposta afirmando que o ProEMI disponibiliza mais aulas para o planejamento e para as demais atividades. Destacam também o compromisso de realizarem aulas diversificadas e práticas em laboratórios, porém, não consideram que essas atividades possam sobrecarregá-los, pois acreditam que com uma boa gestão do tempo, o trabalho poderá ser realizado sem necessitar de um esforço maior.

²⁶ Como o ProEMI ainda está em fase de implantação nas escolas de Joinville, nem todos os professores possuem uma carga de 40h/aulas semanais no Programa. Para dispor de 10 aulas de "ações de planejamento" o professor precisa ter necessariamente 05 turmas do ProEMI (a cada turma, o professor recebe 2 aulas de "ações de planejamento", sendo o limite de 10 aulas para cada carga horária).

Não. Pelo contrário, as aulas de planejamento facilitam o trabalho (P30).

Não. O que é proposto é realizado sem nenhuma restrição (P32).

A carga horária de trabalho não aumentou - o aumento foi no tempo para a preparação das aulas e atividades (P42).

Dos 44 participantes, 12 (27%) professores, dizem ter sentido aumento na carga de trabalho, desses a maioria declara que a elaboração e aplicação de projetos têm exigido um maior tempo pois requerem pesquisa, planejamento coletivo interdisciplinar e uma avaliação diferenciada para os estudantes.

Sendo o ProEMI um Programa de Redesenho Curricular, em seu documento orientador (BRASIL, 2013) propõe atividades em seus macrocampos, entre elas, atividades de iniciação científica, com experiências realizadas em laboratórios específicos, saídas a campo para reconhecer em ambientes diversos, conteúdos abordados em sala de aula, numa proposta interdisciplinar. Além dessas atividades do macrocampo de iniciação científica, há ainda atividade de leitura e letramento, fomento às atividades artísticas e outras que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias em todas as áreas de conhecimento.

Principalmente nas escolas em que não há no mínimo 05 turmas de ProEMI, totalizando 10h/aulas de "ações de planejamento", a demanda de atividades extras citadas anteriormente, pode sim aumentar a carga de trabalho dos professores, contribuindo no processo de intensificação do seu trabalho docente.

4.2 As expectativas dos professores quanto à melhoria em suas condições de trabalho

No dicionário da língua portuguesa Aulete (2012), "expectativa se define como a espera baseada em probabilidade ou promessa".

O site "significados"²⁷ define que expectativa é o estado ou qualidade de esperar algo ou alguma coisa que seja viável ou provável que aconteça; Do latim *expectare*, a palavra expectativa também é utilizada para designar a condição de

²⁷ <http://www.significados.com.br/expectativa/>. Acesso em: 25 de novemb. 2015.

alguém que tem esperança em algo que foi baseado em promessas ou visibilidade de se tornar realidade.

Tendo como base esses conceitos, neste capítulo pretende-se apresentar as principais expectativas dos professores participantes desta pesquisa, em relação à implantação do ProEMI em suas escolas.

Para compreender melhor essas expectativas, a análise divide-se em duas etapas, a primeira procura evidenciar nos documentos orientadores, o que poderia ter gerado expectativas nos professores. A segunda parte, traz uma reflexão sobre o que revelam os dados da pesquisa sobre as reais expectativas dos professores em relação à implantação do ProEMI em suas escolas.

4.2.1 As expectativas de mudanças reveladas nos documentos orientadores

A proposta apresentada em 2009 pelo Ministério da Educação às Secretarias Estaduais e Distrito Federal continha em seu documento base Brasil (2009a), avalizados pelo Parecer CNE/CP N^o11/2009, (BRASIL, 2009c), os seguintes objetivos:

Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; Incorporar nas práticas didáticas, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação da mera memorização; Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio; Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos. Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; Avaliar a aprendizagem como

processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes letramento dos alunos; Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio; Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos. Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, 2009, p.4)

Diante desses objetivos e do compromisso assumido pelo MEC de apoiar financeiramente os estados, em convênios assinados entre os pares, expectativas foram geradas em torno dos compromissos assumidos entre os entes federados.

O Parecer n. 11/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2009c) destaca o esforço do ProEMI em propor o trabalho docente em regime de dedicação exclusiva, o que vem ao encontro das sugestões trazidas pelos professores nos dados desta pesquisa e que, segundo eles, melhoraria suas condições de trabalho.

A atividade docente em regime de dedicação em tempo integral na mesma escola é relevante, pois é uma condição saudavelmente ambiciosa quanto às *condições de trabalho dos professores*, pressupondo a escolha de docentes, não só titulados, como com essa dedicação para atuação nas escolas envolvidas. É oportuno, portanto, que esse programa experimental inclua essa medida, mesmo que seja progressiva sua exigibilidade e sua implantação. (BRASIL, 2009c, p.19).

O discurso trazido pelos representantes da SED/SC, em suas GEREDs, era de melhorias principalmente na infraestrutura física das escolas, com investimentos em ampliação, reformas e construção de novos espaços de aprendizagens como bibliotecas, laboratórios, quadras de esportes e outros (SANTA CATARINA, 2015).

Além disso, as coordenações estaduais deveriam estar

[...] devidamente equipadas, com informações gerenciais atualizadas, com infraestrutura de apoio condizente com as necessidades de produção de material, comunicação eficaz com as escolas e com outros sistemas, capacidade gerencial apropriada ao desenvolvimento e acompanhamentos dos projetos implantados (BRASIL, 2009b, p. 18).

Outros compromissos foram explicitados em Comunicações Internas – Cis apresentadas pela GERED/Joinville às escolas, trazendo em seus textos propostas de incentivo à formação continuada dos professores que assumissem as turmas do ProEMI, com possibilidade de saídas para encontros regionais, estaduais e nacionais, onde teriam oportunidades de trocas de experiências com outros profissionais²⁸.

O Parecer do CNE explicitava claramente a necessidade da formação continuada específica para o Programa, haja vista que a proposta inovadora a ser implantada propunha ações de articulação dos eixos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho, de maneira interdisciplinar nas aulas do Ensino Médio.

O Programa precisará da participação de professores que sejam capacitados para realizar um diálogo articulador entre os saberes, o que exige compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, trabalho em equipe, planejamento coletivo e execução integrada. Que sejam capazes de desenvolver, além de aulas, atividades diversificadas que sirvam ao aprendizado do seu componente curricular (entre outras, pesquisas, práticas, jogos, atividades artísticas, projetos, visitas técnicas e culturais, atividades de extensão, ações voluntárias e comunitárias etc.) (BRASIL, 2009c, p.18).

A implantação do ProEMI nas escolas de Santa Catarina, como em todo o Brasil, ocorreu gradativamente, como já mencionado anteriormente. Os documentos orientadores, (BRASIL, 2009b, 2011 e 2013) contemplavam propostas sedutoras que referendadas pelas Secretarias de Estado, tornavam-se atrativas aos docentes, haja vista que em seu conteúdo contemplavam ações de melhorias nas condições objetivas e subjetivas de trabalho dos professores. Essas propostas criaram expectativas não apenas nos professores como também nos alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

²⁸ Dados apresentados nesta pesquisa, como complementares, oriundos das vivências do pesquisador enquanto gestor de escola com ProEMI desde de sua implantação em 2010

4.2.2 O que revelam os dados sobre as expectativas dos docentes do ProEMI?

Aos docentes foi apresentada a seguinte questão, presente no questionário utilizado na coleta de dados: "Quais suas expectativas em relação ao ProEMI em sua escola?".

Dos 44 participantes da pesquisa, 08 deles responderam de forma negativa, relatando não terem nenhuma expectativa em relação ao programa, pois não acreditam na possibilidade de melhorias, dada a falta de credibilidade do poder público, o que tem gerado descrença em quaisquer propostas de melhorias em suas condições de trabalho.

Com posicionamento imparcial, apresentam-se 03 professores. Um dos participantes não respondeu essa questão. De certa maneira, portanto, pode-se considerar que 12 (27%) participantes apresentam-se sem expectativas sobre a implantação do ProEMI em suas escolas, dados esses que se refletem nas falas dos docentes:

Nenhuma. O estado de Santa Catarina não investiu nenhum centavo nessa escola para receber o projeto e deixou a nosso critério o sucesso ou insucesso do resultado (P05).

Desde a implantação do inovador, esperávamos que a escola fosse reformada e ampliada. Nada disso aconteceu. O que podemos esperar de um governo que cumpre promessas pela metade?(P35).

A ausência de expectativas dos docentes reforça a descrença na gestão pública, nas ações de melhorias nas condições de trabalho dos professores. As novas políticas implantadas na rede pública de ensino, normalmente, vêm acompanhadas de programas e projetos, que têm exigido mais dos professores, sobrecarregando-os. Além disso, a precariedade das escolas, a falta de apoio dos pais, de reconhecimento social e profissional, têm influenciado no processo de intensificação do trabalho docente na atualidade (OLIVEIRA, 2012).

Promessas vazias, compromissos não honrados, são alguns dos fatores que desmotivam os professores, trazendo a desesperança na educação capaz de transformar a difícil realidade em que se encontram a maioria das escolas públicas no Brasil.

Está presente também na fala dos professores a ausência de expectativas em relação à continuidade do Programa em suas escolas.

Que em breve o projeto acabe na escola, pois quando começou em 2012 eram 3 turmas, hoje contamos com 4 e para, 2015 apenas 2 turmas estão certas. Falta espaço adequado para atividades extras e estas atividades não correspondem à expectativa dos alunos (P23).

Vejo um programa fadado a desaparecer. Os últimos anos mostram uma diminuição de aulas, dias de aulas, oferta de cursos, auxílio de transporte, o que desmotiva profissionais e alunos (P12).

Nesta escola, penso que não vai durar muito tempo, pois falta empenho e dedicação por parte da Gestão e professores, além de condições e espaços físicos adequados. Nesta escola não se trabalha com inovações que o ProEMI permite (P43).

Para entender melhor esse contexto de negatividade em relação à continuidade do ProEMI em algumas instituições em Joinville é preciso observar o que os dados apontam sobre a realidade dos bairros em que as escolas estão inseridas, onde os jovens são constantemente seduzidos pela oportunidade de inserir-se precocemente no mercado de trabalho, como um dos principais motivos que justificam o desinteresse pelo ProEMI.

Por ser um bairro industrial, nossos alunos, 1º ano EMI, quando passam para o 2º ano, não querem mais passar o dia todo na escola e sim trabalhar, ganhar o seu dinheiro. Então acredito que nos próximos anos não teremos mais EMI (P20).

Nossa comunidade vem da "cultura do trabalho". Nossos alunos não querem ficar o dia todo na escola, acham muito cansativo e entediante. Preferem estudar de manhã ou tarde, e fazer inglês, técnico, etc.(P22).

Essa realidade atinge quase todo o município de Joinville, que tem características peculiares, por se tratar de uma cidade industrial, com oferta de emprego elevada se comparada a outras regiões do Brasil, oferece vagas em programas de primeiro emprego como "Menor Aprendiz" que atraem os jovens estudantes de Ensino Médio ao processo de profissionalização precoce, inviabilizando a matrícula e a permanência nas turmas de ProEMI com matriz estendida no contraturno. Essa realidade se acentua em escolas das regiões mais industrializadas do município.

Por outro lado, dos 44 participantes da pesquisa, 32 (73%) responderam de maneira positiva afirmando que suas expectativas são boas em relação à

implantação do ProEMI em suas escolas. Os dados evidenciaram que apesar da descrença no poder público enquanto gestor das políticas educacionais, os professores das escolas em que o ProEMI está implantado acreditam na possibilidade de melhorias, apesar da lentidão em que são implantadas e o baixo investimento financeiro recebido pelas escolas nos dias atuais.

Muito interessante, se tratado como prioridade. Não adianta deixar o aluno o dia todo na escola, se a mesma não tem estrutura para isso (P06).

Que haja uma melhoria considerável passado este tempo de adaptação, pois não adianta a Secretaria de Educação (governo) implantar um modelo de ensino em escolas com espaço físico e infraestrutura inadequadas (P10).

Gostaria que funcionasse o que foi prometido pelo governo, quando iniciou o inovador (P11).

Para melhor compreender os dados, as repostas abertas foram classificadas na tabela 3 por recorrência, explicitando de forma geral as expectativas dos professores em relação à ampliação do ProEMI, a melhorias na infraestrutura física, a melhoria na qualidade de ensino, a continuidade do Programa e por fim a proposta interdisciplinar, presente nos documentos orientadores, (BRASIL, 2009b, 2011, 2013) enquanto projeto de Redesenho Curricular.

Tabela 3: Expectativas dos docentes

Expectativas em relação a:	Nº de ocorrências
Ampliação	08
Qualidade de ensino	07
Melhorias na infraestrutura física	06
Continuidade	05
Proposta interdisciplinar	03
Integrar o ensino ao profissionalizante	03
Total de ocorrências positivas	32

Fonte: Dados da pesquisa: Questionário 2014.

Dos professores que participaram da pesquisa, 08 deles apresentam-se na expectativa de que o programa seja ampliado na própria escola e em outras instituições de ensino, como pode ser observado em suas falas:

Minhas expectativas são as melhores, acredito muito no Programa e espero que ele amplie, que futuramente sejamos uma Escola Referência do Programa EMI. (P01)

Que se amplie o número de turmas, construção coletiva de todos os projetos aplicados na escola, que não devem ser feitos apenas por alguns, [...]. Maior democracia em todas as decisões, maior participação da comunidade, pois a escola não é estanque. (P29)

Que ele não acabe e cada vez mais se fortaleça e que a comunidade perceba o quão importante é esse projeto para seus filhos. E que os professores continuem engajados nesse projeto que para mim é maravilhoso. (P36)

Que o projeto tenha continuidade e amplie para outras escolas. (P37)

A realidade do ProEMI nas escolas de Joinville é bastante diversa. Apenas uma das unidades de ensino pesquisada possui o Programa com oferta única de Ensino Médio à sua comunidade. Nessa escola o aluno no período diurno só tem a opção do ProEMI para fazer sua matrícula. Caso não tenha disponibilidade, deverá fazer opção pelo Ensino Médio Noturno, ou procurar vaga em outra instituição de ensino próxima. Essa exclusividade só é possível, pois próximo a esta escola há mais duas outras que oferecem o Ensino Médio no período diurno, numa distância média de menos de três quilômetros. Porém, essa realidade não favorece as demais escolas com o ProEMI em Joinville.

Das outras escolas com ProEMI que participam dessa pesquisa, uma delas situa-se numa região industrial, com oferta de vagas no mercado de trabalho aos alunos de 15 a 17 anos. Outra escola localiza-se numa região de maior vulnerabilidade social, no qual os jovens na idade do Ensino Médio acabam obrigados a inserir-se precocemente no trabalho para ajudarem seus pais no sustento da família. E por fim, uma das escolas localiza-se na região central da cidade, onde a oferta de cursos profissionalizantes é maior, o que acaba seduzindo os alunos a optarem por estudar meio período e profissionaliza-se no outro.

Dito isso, pode-se compreender melhor o que dizem os professores quanto à expectativa de que o Programa se torne único na escola, pois dessa forma, além de contribuir para a consolidação da proposta, aumentará o número de aulas destinadas às "ações de planejamento", o que pode significar nas melhorias das condições de trabalho dos professores.

Na sequência, relatos que confirmam essa expectativa:

Que o projeto se estabeleça, que se torne único na escola, acabando com a divisão de Ensino Inovador e Ensino Regular. Que pela valorização do projeto a escola venha a ter a estrutura adequada, pois essa é precária (P09).

Que a escola possa ofertar somente esta modalidade, ampliando suas vagas, a fim de garantir mais oportunidades aos alunos(P31).

Quanto à qualidade de ensino, 07 professores manifestaram suas expectativas de forma positiva, pois acreditam que ProEMI tem contribuído para a melhoria na aprendizagem dos jovens, alunos do Ensino Médio, no que se refere à autonomia, ao protagonismo juvenil, ao desempenho na aprendizagem, à relação teoria e prática.

Essas considerações se refletem nas respostas dos professores

Vejo o projeto como uma alternativa, real e aplicável, para equilibrar o aluno do ensino público com o aluno do ensino privado, na qualidade da produção cultural e do conhecimento (P02).

Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, aprimorando a vida social e cultural com trabalhos extraclases e oficinas (P03).

Representa um avanço na Educação, tanto para o professor quanto para o aluno, quando comparado ao ensino médio tradicional (P15).

Penso ser um projeto que integra mais o conhecimento à prática, atribuindo e aumentando mais significado dos estudantes na educação destes, dando mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem(P26).

Os dados da pesquisa evidenciam expectativas quanto à continuidade do ProEMI em suas escolas. Como indica a tabela nº 3, 05 professores indicaram que as expectativas em relação à continuidade do Programa em suas escolas é grande, como percebemos nas respostas dadas ao questionário de pesquisa.

Que continue e que os alunos entendam a proposta do programa (P13).

A tendência é melhorar tudo. Tudo é processual. Quando temos um desafio e não temos exemplos, a exigência pela excelência nos é cobrada de maneira acirrada. Hoje já deixamos a nossa marca de eficientes e cada vez buscamos a eficácia. Concluímos que estamos no caminho certo (P32).

Acredito que o EMI é o primeiro passo para uma educação de qualidade. São necessários muitos ajustes para que ele alcance a excelência. Espero que continue e se torne um instrumento para uma educação de qualidade para os alunos e de trabalho adequado para os professores (P38).

Outra expectativa presente no relato dos professores, se refere à continuidade do Programa também nos 2ºs e 3ºs anos do ProEMI. Tem-se observado nos dados (ISLEB, 2014) que há um processo crescente de desistência dos alunos no decorrer dos anos do Ensino Médio. No ProEMI esse dado se acentua. Na maioria das vezes, essa evasão se dá pelo processo de inserção do jovem precocemente no mercado de trabalho. Como a carga horária do ProEMI se estende no contraturno, alguns alunos acabam desistindo do Programa, optando pelo Ensino Médio regular para poderem participar de programas como o "menor aprendiz", ou até mesmo frequentarem cursos de qualificação profissional²⁹ oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI ou Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Esse desejo de continuidade fica claro na resposta do P14, "*Que o ProEMI continue, se possível nos últimos anos, 2º e 3º do ensino médio, oportunizar alguns curso técnicos aos alunos*". Dessa forma, o professor acredita que o aluno permaneceria no ProEMI se paralelamente pudesse frequentar cursos de qualificação profissional.

O Ensino Médio tem sido pauta de muitas discussões na atualidade, principalmente no que se refere à formação do jovem no Brasil de hoje. Com o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (BRASIL, 1996) e a obrigatoriedade do ingresso dos jovens de 15 a 17 anos nas escolas públicas de todo o país, (BRASIL, 2009a), o currículo dessa etapa de ensino tem se tornado motivo de áridas discussões. Ora com o intuito de ampliar a formação geral propedêutica, com fins de preparar o jovem para o ENEM, ou para o ingresso no Ensino Superior, ora incentivando a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho.

Discutir o Ensino Médio no Brasil é pensar numa realidade peculiar se comparada à realidade dos demais países em desenvolvimento em todo o mundo.

Ampliar o acesso e garantir a permanência dos jovens no Ensino Médio brasileiro exige um olhar para o contexto desses alunos. As famílias muitas vezes precisam inserir seus filhos precocemente no mercado de trabalho para darem conta da crescente demanda de necessidades, seja pelo próprio sustento da família, ou até mesmo para suprir necessidades sociais próprias da contemporaneidade.

²⁹ Oferecidos pelo PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Esses cursos são inteiramente gratuitos com bolsa de auxílio alimentação e transporte.

Nesse sentido, há por parte dos professores do ProEMI, segundo os dados, a expectativa de que o programa amplie sua matriz, incluindo a possibilidade da oferta do ensino médio integrado. Essa modalidade ampliaria a possibilidade da formação profissional paralela à formação geral oportunizando ao jovem uma formação que atenda a demanda da sociedade contemporânea na qual está inserido.

4.3 Principais mudanças que ocorreram após a implantação do ProEMI

Como tratado anteriormente, a possibilidade de implantação do ProEMI nas escolas pesquisadas trouxe expectativas de mudanças, haja vista que as promessas de melhorias nas condições de trabalho dos professores, apresentadas pela SED/GERED/SC no ano de sua implantação em 2010, eram significativas.

Para conhecer as principais mudanças que ocorreram nas escolas participantes desta pesquisa, constava no questionário apresentado aos professores a seguinte questão: "Houve mudanças em suas condições de trabalho após a implantação do ProEMI em sua escola?".

Dos 44 professores que participaram da pesquisa 27 (61%) deles responderam sim, que houve mudanças após a implantação do ProEMI em suas escolas. Por outro lado, 08 participantes afirmam que não houve mudanças após a implantação do Programa. Dos demais professores, 06 responderam de maneira imparcial sem revelar se houve ou não mudanças e 03 optaram por não responder essa questão.

Dos 27 professores que responderam sim, houve mudanças nas condições de trabalho após a implantação do ProEMI nas escolas de Joinville, 07 deles afirmam que as principais mudanças ocorridas se caracterizam por melhorias na infraestrutura física das escolas.

Sim, foram adquiridos equipamentos como Data Show em sala de aula que nos proporciona elaborar aulas mais interativas, como também materiais para os laboratórios e verbas para as saídas de campo. (P01)

Sim. Troca de carteiras, pintura das salas, o laboratório de química foi todo equipado, tem verba para viajar (não no momento que queremos, mais vem! Tem material (papel, cola, cartolina) a disposição. Mas engraçado... O rendimento continuou o mesmo! (P25)

As mudanças foram significativas - melhoria na estrutura física da escola, quantidade de equipamentos, livros, número de pessoas, sala de leitura, técnico de laboratório, sala de convivência. O tempo de permanência dos alunos na escola (maior) facilita, melhora o relacionamento professor/aluno e isto influencia no aprendizado! (P42)

Essas melhorias nas estruturas físicas são resultado da aplicação do recurso recebido do FNDE, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE³⁰, repassado anualmente, de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Médio, informados no Censo Escolar, às escolas que tiveram seu Plano de Ação aprovado pela SED/SC e enviados ao MEC no ano anterior.

O Documento Orientador (BRASIL, 2013, p. 30) apresenta a tabela que traz o valor que cada escola com o ProEMI, em uma carga horária de 7h diárias, deve receber de acordo com seu número de alunos.

Tabela 4: Recurso do PDDE/MEC, repassado às escolas com carga horária de 7h diárias.

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

Fonte: Documento Orientador ProEMI (BRASIL, 2013).

Outra melhoria apontada pelos professores foi a implantação dos laboratórios de química, biologia, física e matemática. Embora ainda em processo de implantação em algumas escolas, esse recurso de apoio pedagógico é tido como uma mudança que oportunizou experiências práticas dos conteúdos desenvolvidos pelos professores. De certa forma, é importante relatar que a ciência não esteve

³⁰ Cabe dizer que além dos recursos diretos na escola, previstos pelo MEC, as secretarias estaduais por meio de convênios assinados na gênese do ProEMI, deveriam realizar melhorias nas estruturas físicas das escolas, com projetos de ampliação, reformas e construção de espaços pedagógicos capazes de facilitar a implantação do Programa e garantir o sucesso da proposta pedagógica elaborada pela escola.

presente apenas nos laboratórios, mas também em "saídas a campo" para verificar situações apresentadas nas aulas, experimentadas nos laboratórios e vivenciadas nas visitas realizadas pelos professores e alunos em locais previamente definidos e planejados interdisciplinarmente pelos professores nos encontros semanais.

Sim. Verbas destinadas à aquisição de materiais, implantação de laboratórios, oferecidas para transporte dos alunos em "saídas de campo", melhoraram as práticas pedagógicas. (P12)

Sim. Materias pedagógicos e laboratórios. Data show em todas as salas. Acervo de literatura maior. Auxilio nos laboratórios. (P29)

Outra mudança apresentada por 15 dos 27 professores que responderam sim foi a carga horária disponibilizada pelo ProEMI para o planejamento. Cada professor, como já mencionado anteriormente, dispõe de até 10h/aula de "ações de planejamento" (SANTA CATARINA, 2015) para entre outras atividades, planejar coletivamente as aulas com seus pares.

Sim. Algumas melhoras pontuais, na questão de planejamento coletivo e novas propostas de atividades. (P09)

Sim, pois contamos com as horas para planejamento, o que é muito importante. (P21)

Sem dúvida. A forma de planejar a aula, a integração entre os profissionais e a busca pela excelência nos torna mais rigorosos com relação a educação. (P32)

Sim. Acredito que posso planejar minhas aulas de forma interdisciplinar, buscando e trazendo novas ideias. (P34)

A carga horária destinada às "ações de planejamento" (número máximo de 10h/aula, de acordo com o número de turmas do ProEMI) mais as horas atividades (8h/aula para o módulo de 40h/aula semanais) previstas na Lei Nacional do Piso³¹ (BRASIL, 2008), pode chegar ao total de 18h/ aula destinadas a atividades fora da sala de aula envolvendo planejamento coletivo, hora de estudos, atendimento ao aluno, correções de atividades, além de oportunizar o diálogo com a equipe pedagógica e a troca de experiências com os colegas da escola. Essa condição

³¹ De acordo com o Art 5º "o piso proissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro a partir do ano de 2009".

exclusiva dos professores que trabalham no ProEMI, tem sido o anseio dos demais profissionais que trabalham na Educação Básica em Santa Catarina.

Nos relatos dos participantes da pesquisa fica evidente a satisfação em relação ao número de aulas de efetivo trabalho em sala de aula, essa tem sido atualmente a mudança mais significativa que ocorreu nas condições de trabalho dos docentes no ProEMI.

Apesar da maioria dos participantes (61%) ter indicado mudanças após a implantação do ProEMI em suas escolas, 08 dos 44 professores que responderam a pesquisa relataram que não houve mudanças em suas condições de trabalho. Esses professores afirmam que houve promessas por parte do governo que não foram aplicadas na prática, e para esses professores a realidade das escolas continuam precárias e ineficazes para atender uma proposta de inovação como pretende o ProEMI.

Nenhuma mudança, o governo não cumpriu o que prometeu de melhorias físicas na escola. (P11)

Mudança significativa eu não percebi, pois a escola estruturalmente não mudou. (P20)

Esse descontentamento de alguns professores parece indicar a falta de apoio recebido da gestão estadual (SED) e regional (GERED/23ªSDR) no que se refere ao acompanhamento das orientações pedagógicas do ProEMI, o apoio técnico na organização do Plano de Redesenho Curricular - PRC, e a inexistência de um plano de melhorias nas estruturas físicas das escolas financiado pelo governo com recursos do convênio firmado pela SED/SC com o MEC, que pudessem efetivamente contribuir para o sucesso do ProEMI nas escolas pesquisadas.

4.4 Sugestões apontadas pelos professores como necessárias ao aprimoramento das condições de trabalho no ProEMI

Uma questão do instrumento de coleta de dados possibilitava aos professores proporem sugestões de melhoria às suas condições de trabalho. A seguir, destacam-se algumas dessas sugestões:

As condições de trabalho ficarão melhores com o investimento nos professores, desde curso de capacitação, como bem estar na escola, com salas bem arejadas, materiais didáticos bem atualizados e espaços para hora-atividade adequados (P01).

Para melhorar as condições de trabalho, acredito que a cada ano os professores deveriam ter cursos, juntamente com outras escolas do EMI. Acredito que o governo estadual deveria investir em infraestrutura, para atrair mais os alunos e diminuir a evasão escolar (P20).

Melhoria das condições de trabalho. Cursos de capacitação. Melhores salários. Melhoria dos laboratórios. Maior autonomia para as escolas com relação à aplicação da verba destinada ao ProEMI (P43).

Está presente nas respostas dos professores a necessidade de se repensar o tempo e os espaços pedagógicos a fim de garantir a implantação das diretrizes previstas nos documentos orientadores (Brasil, 2009b, 2011, 2013).

Jakmiu (2014, p.157) corrobora com essa afirmativa quando diz:

É possível depreender, também, que no âmbito do ProEMI os tempos e espaços, enquanto estruturas organizativas do novo currículo do Ensino Médio, têm de ser plurais com vistas a atender as demandas suscitadas pelas novas práticas pedagógicas. Não se trata, portanto, de flexibilizar e/ou adaptar temporariamente os tempos e espaços já existentes e sim de criar novos tempos e espaços permanentes que possam abarcar as práticas educativas desencadeadas a partir da indução feita pelo Programa.

Dessa forma, repensar o tempo e o espaço pedagógico exige do professor uma formação reflexiva no trabalho, que permita construir na troca de experiências um novo fazer orientado pelas novas intencionalidades do currículo que propõe, segundo Jakimiu (2014, p.156), "ampliar a perspectiva de formação humana para além de uma formação tradicional [...]. Assim os saberes são construídos a partir dos interesses dos jovens e para o desenvolvimento dos mesmos". Propor o novo a partir dos mesmos recursos materiais, da mesma infraestrutura, inviabiliza a prática inovadora que se espera do professor, por isso a necessidade trazida nos dados em relação à melhoria da infraestrutura física das escolas se torna recorrente nas sugestões propostas pelos participantes desta pesquisa.

A necessidade de mais investimentos em formação continuada se faz presente na maioria das sugestões propostas pelos participantes, o que, segundo eles, melhoraria suas condições de trabalho. Acredita-se que a implantação de uma nova proposta, ou Programa, numa perspectiva inovadora, requer dos professores um repensar pedagógico, um refazer de suas convicções a fim de romper as

barreiras das disciplinas, propondo atividades interdisciplinares que perpassem o pensar e o fazer disciplinar e, assim, promovam uma formação contextualizada, como previsto nas novas diretrizes para o Ensino Médio propostas pelo MEC.

Para Marcelo Garcia (1999) a formação continuada é uma área do conhecimento, de investigação e de propostas teóricas, centrada no estudo dos processos. No âmbito da didática e da organização escolar, essa área:

Estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Dessa forma, ainda segundo o autor, aprender a ensinar não é um processo homogêneo, ou seja, não acontece da mesma forma para todos, porém é muito importante que sejam conhecidas as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor, de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

Diante desse contexto, reforça-se o anseio dos professores, no que se refere à formação continuada específica para o ProEMI. Uma formação capaz de promover encontros que possibilitem trocas de experiências, conhecer práticas inovadoras, promover reflexões teóricas e metodológicas que promovam mudanças no fazer pedagógico do cotidiano escolar do Programa.

Outra fala recorrente entre os professores e que, segundo eles, melhoraria suas condições de trabalho, é o aumento da hora atividade e das aulas de planejamento.

Conforme já explicado anteriormente, o Caderno Orientações da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, (SANTA CATARINA, 2015), prevê que as escolas do ProEMI disponibilizem, além das 8 horas/aulas atividades determinadas por lei a cada 40 horas/aula, mais 10 horas/aula de "ações de planejamento", atribuídas aos professores de duas em duas, a cada turma de EMI que o professor assumir, totalizando no máximo 10 horas/aula por módulo de 40 horas/aula semanais. Assim, a cada 40 horas/aula, os professores disporiam em torno de 18 horas/aula para as atividades diferentes da regência de classe

(planejamento, elaboração de projetos, correção de tarefas etc.). Observa-se, nos dados que a maioria dos professores pesquisados solicita mais aulas de planejamento, o que parece indicar que nem todas as escolas participantes da pesquisa possuem o mínimo de turmas proposto pela SED (05 turmas) para disponibilizarem o número máximo de 10 aulas de "ações de planejamento", o que de certa forma pode estar prejudicando esse tempo remunerado fora da sala de aula, importante para o sucesso do programa.

Seguem algumas falas sobre essa reivindicação:

Mais horas atividades para planejamentos e diálogos com os demais colegas. Mais acesso à internet e computadores (P26).

Aumento do tempo de planejamento e projetos, reforma na estrutura da escola, investimento em recursos tecnológicos e condição única de oferta de ensino inovador (P09).

Mais tempo para planos e planejamento. Mais material para acesso à internet. Maior integração interdisciplinar nos projetos e distribuição de materiais para execução desses (P26).

Além do tempo reservado ao planejamento coletivo, também houve menção à necessidade de espaço adequado, arejado e reservado, para que o professor possa preparar suas aulas, com intuito de propor atividades reflexivas e interessantes aos seus alunos.

As escolas públicas atendem normalmente um grande número de alunos em idade escolar de 6 a 17 anos, na Educação Básica. A legislação a obrigatoriedade ao acesso, porém pouco se fez para ampliar e reformar as escolas, garantindo infraestrutura para atender com qualidade essa demanda.

Fica claro, nos dados trazidos pelos professores, que as escolas encontram-se lotadas, sem espaços destinados a planejamento e outras ações previstas para a hora atividade dos docentes. Há de se repensar o espaço da escola a fim de atender as novas demandas criadas com a implantação do ProEMI, de forma que não apenas se amplie o tempo de permanência do professor e do aluno na escola, mas também, que se possa garantir múltiplos espaços para a realização de atividades diversificadas envolvendo professor e aluno.

Outra fala recorrente é a necessidade de comprometimento da gestão e dos professores com o ProEMI. Segundo os participantes, faz-se necessária uma

aproximação e um acompanhamento pedagógico mais eficiente por parte da equipe pedagógica.

Há também a sugestão dos professores quanto à carga horária exclusiva para o ProEMI. Dessa forma, os docentes poderiam participar de todas as atividades propostas pelo Programa, incluindo projetos de saídas à campo que nem sempre são possíveis dado o envolvimento dos professores com outras turmas do Ensino Fundamental ou, até mesmo, do Ensino Médio Regular.

Os professores propõem também mais autonomia da gestão da escola na escolha dos professores efetivos ou admitidos em caráter temporário - ACT, para compor a equipe do ProEMI. Os professores contratados temporariamente nem sempre conhecem o Programa e, às vezes, acabam não se adaptando às novas exigências propostas pela gestão. O pouco tempo que permanecem na escola não é suficiente para se engajar com afinco nas atividades diversificadas propostas em ações de planejamento coletivo. Além disso, não têm continuidade do trabalho no ano seguinte, já que a cada ano passam por um processo seletivo que não garante a sua permanência na escola. Essa condição instável dos professores que atuam no ProEMI tem sido um dos fatores do insucesso do Programa em algumas das escolas pesquisadas.

P42 dá a seguinte sugestão: *"Que os gestores tenham autonomia para montar uma equipe de profissionais competentes e que este trabalho tenha sequência no ano seguinte, não apenas com os efetivos mas também com os ACTs qualificados"*.

Entre as sugestões recorrentes nas respostas está a transparência e a pontualidade dos órgãos competentes no repasse dos recursos previstos para o ProEMI. Há certa instabilidade na data de repasse da verba, o que tem causado sérios problemas na gestão da proposta pedagógica cadastrada do sistema do MEC, que prevê ações de redesenho curricular que por vezes deixam de ser implantadas por atrasos no repasse dos recursos às Unidades Executoras (APPs) das escolas.

As condições de trabalho dos professores do ProEMI têm melhorado um pouco após a sua implantação, porém, observa-se pelos dados trazidos pelos docentes, que ainda estão distantes do que seriam "condições ideais". As poucas melhorias na infraestrutura física e de recursos de apoio pedagógico, relatadas pelos professores, se fez com os recursos recebidos pelo PDDE. Nos dados fica

evidente o descaso da Secretaria de Estado da Educação quanto aos investimentos em ampliação, adequação e reforma das escolas, prometidas em diálogos com a comunidade escolar no contexto da implantação do ProEMI, e que ainda não ocorreram.

Os professores sugerem melhorias desde a adequação dos espaços da sala de aula, construção de laboratórios, espaço para atividades de arte e cultura, além de quadra coberta para a realização de atividades de esporte.

Está presente também nas sugestões dos professores a aquisição de materiais de apoio pedagógico atualizados, como equipamentos de informática, sinal de *internet* de qualidade para uso de todos os alunos e professores, além de outros recursos de apoio pedagógico que facilitarão a prática das atividades interdisciplinares propostas pelo ProEMI.

Apesar das dificuldades encontradas, os professores deixaram como sugestão a ampliação das turmas do ProEMI, de forma que possam trabalhar apenas em turmas do Programa. Almejam uma carga horária de trabalho que possibilite exclusividade na mesma escola, reforçando assim necessidade de focar as atenções ao planejamento das atividades propostas nos documentos orientadores do ProEMI com carga horária de planejamento suficientes para esta demanda, de no mínimo 10h/aulas previstas pelo Programa em Santa Catarina.

4.5 O ProEMI na voz dos coordenadores das escolas e da Gerência de Educação

Nesta pesquisa, além dos professores que atuam no ProEMI, também foram ouvidos os coordenadores das escolas e da GERED/23^aSDR.

Aos coordenadores foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas que tratavam do tempo em que coordenam o ProEMI; da formação que receberam para coordená-lo e de como avaliam o Programa e as condições de trabalho dos professores que nele atuam.

Está previsto no Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2013), que é responsabilidade de cada Estado, por meio de suas Secretarias de Educação

Garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho curricular. (BRASIL, 2013, p.24)

Em Santa Catarina, a coordenação do ProEMI fica a cargo do Assistente Técnico Pedagógico³² - ATP, que acumula a função de Coordenador, além das demais atribuições do seu cargo previstas na legislação estadual.

Na 23ª GERED/Joinville, o ProEMI não apresenta uma coordenação específica. O Programa é acompanhado pela Supervisão de Ensino que segundo os professores participantes desta pesquisa, mantém uma relação informal com as escolas.

Em Joinville, como mencionado anteriormente, o ProEMI está implantado em quatro escolas, cada uma delas possui um ATP responsável pela coordenação do Programa.

Dos coordenadores entrevistados, 02 estão no ProEMI há dois anos ou mais, 01 há um ano e meio e 01 há menos de um ano. O responsável pela coordenação na GERED/23ªSDR está respondendo pelo Programa há menos de dois anos.

Considerando a recente história do ProEMI em Joinville, observa-se que nenhum dos entrevistados participam da coordenação desde a implantação no ano de 2010. O que demonstra rotatividade na função de coordenador, que pode influenciar na identidade do Programa e no acompanhamento das ações pedagógicas.

Como observado nos dados trazidos pelos professores, o ProEMI apresenta fragilidades em seu processo de formação continuada específica para o Programa. Na voz dos coordenadores, pode-se evidenciar o pouco investimento feito pela SED/SC no que se refere à formação. Nem mesmo os coordenadores das GEREDs e das Escolas receberam formação específica para atuarem a frente do ProEMI.

Quando perguntados sobre terem recebido formação específica para coordenarem o ProEMI, os coordenadores respondem:

A gente não tem uma orientação de grupo.(C01)

Olha, diretamente não.(C02)

Da escola sim, porque a gente trabalha em conjunto. Mas bem pouco da Gerência de Educação.(C03)

³² Cargo instituído pela Lei Complementar 288/2005 do Estado de SC, substituindo gradativamente as funções ocupadas pelos Supervisores, Orientadores e Administradores Escolares.

Observa-se que os coordenadores receberam pouca formação específica para coordenar o ProEMI, além disso, as falas apontam para uma coordenação autônoma em cada escola, com poucas orientações a nível de GERED/23ªSDR. Quando um dos coordenadores cita a formação recebida em Florianópolis, acrescenta " [...] *um dia e meio para informações assim bem básicas, que ficaram ainda muitas dúvidas, foi a única vez*". (C03)

Quando perguntado ao coordenador, na GERED, sobre a existência de programas de formação continuada específica para coordenadores e professores que atuam no ProEMI, a resposta ficou evidente

*[...] ninguém implanta um programa novo, sem uma formação, e diria até pra você que é uma formação em serviço, né, porque no início do Programa os professores até foram capacitados. Para entender um pouco o Programa, para saber como ele deveria funcionar, mas e agora, depois desse tempo, o chão da escola ele traz outras necessidades, e estas necessidades que não foram contempladas nessa primeira formação, não estão sendo abordadas ao longo destes anos. **Isto é uma falha enorme.** A Gerência, ela não tem programa de formação continuada no serviço para o ProEMI.* (C05) (Grifos do pesquisador).

Quando o responsável pelo ProEMI na GERED/23ªSDR diz que no início "os professores até que foram capacitados" provavelmente está fazendo referência a dois encontros nacionais, um no Rio de Janeiro/RJ no ano de 2010, e outro em Bertioga/SP no ano de 2011. Nesses encontros participaram o Diretor, o Coordenador e um professor de cada escola. O relato parece indicar que a formação foi insuficiente por não contemplar toda a equipe envolvida com o ProEMI nas escolas. Levando em consideração que a maioria dos coordenadores estão à frente do ProEMI há pouco mais de dois anos, nenhum deles provavelmente participou desses encontros nacionais de formação.

Destaca-se que a ausência dessa formação no trabalho "*é uma falha enorme*", de acordo com a própria coordenação regional, sendo que, portanto, a falta de programas de formação continuada a nível de GERED/23ªSDR poderá agravar ainda mais o despreparo dos professores para atuarem no ProEMI.

A necessidade da "formação em serviço" apontada pelo responsável pelo ProEMI na GERED/23ªSDR é sustentada por Nóvoa (2002) quando afirma que "(...) é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor".

Imbernón (2010, p.50) também contribui nesse sentido quando indica a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Na voz do coordenador da GERED/23^aSDR “[...] *uma formação que desse conta de contextualizar o cotidiano, com encontros que oportunizassem a troca de experiências [...], o reconhecimento da ausência de programas de formação continuada nas escolas que valorizem a prática docente, nas diversas experiências vivenciadas pelos professores do ProEMI.*

Quando perguntados sobre como avaliam as atuais condições de trabalho dos professores, os coordenadores das escolas dizem que:

Se considerado com as outras escolas que não possuem o programa eu diria que nossas condições são boas. (C01)

[...] que pega muito pra nós, é a estrutura. Os nossos laboratórios são muito bons, a gente tem laboratórios bem bacanas, mas a estrutura física de refeitórios, quadra de esportes, isso aí nós não temos, uma quadra de esporte coberta, então as aulas de esporte e cultura elas ficam muito prejudicadas por causa desse espaço físico, [...]. (C02)

[...] eu acho que elas são boas[...]. Os Professores têm boas condições, porque tem espaço para reunião, tem uma reunião semanal, eles fazem planejamento, eles têm tempo pra isso, eles tem 10 aulas de inserção então, é, nessa questão de organização para planejamento é bom, o que falta mesmo seria o espaço escolar, que eu acho que é o agravante de nossa escola (C03).

Então eu acho que melhorou bastante. (C04)

Na voz dos coordenadores das escolas observa-se que as condições de trabalho dos professores são boas, que tem melhorado principalmente quando comparadas com as escolas que não possuem o ProEMI. Colocam a necessidade de investimentos urgentes na infraestrutura. Falam das aulas de planejamento exclusivas do Programa que têm facilitado o atendimento aos alunos e o planejamento de maneira geral. Por outro lado, na voz do responsável pelo ProEMI na GERED/23^aSDR, as condições de trabalho dos professores

Não são ideais, não são suficientes para que o professor possa fazer um bom trabalho. Porque o professor, [...], tem uma matriz diferenciada, é uma proposta diferente, é uma matriz que tem que agregar além da base

comum, [...] então, eu tenho que ter condições além do que o professor da base comum tem do Ensino Médio que não é inovador. (C05)

Quando o entrevistado diz que as condições não são ideais, provavelmente está se referindo a necessidade de investimentos em infraestrutura física das escolas, que não atendem às especificidades do ProEMI. Algumas delas não possuem estrutura física disponível para a implantação dos laboratórios de ciências, outras, não possuem espaço físico coberto para a prática de esportes e, ainda, há escolas que não possuem auditórios, ou espaços adequados para as oficinas de dança, teatro e outras de incentivo à cultura.

Quando questionado sobre os investimentos que a GERED/23ªSDR tem feito para melhorar a estrutura física das escolas, a resposta foi a seguinte "*Com relação à estrutura, temos que lembrar que isso tem um órgão competente que cuida (C05)*". Nessa fala, parece ficar claro que não há um envolvimento da GERED/23ªSDR no levantamento de prioridades no que se refere a melhorias nas estruturas físicas existentes, nem mesmo o planejamento e a ampliação dos espaços, de forma a atender o ProEMI em suas especificidades. Ao dizer que há um órgão responsável, o entrevistado pode estar se referindo a Secretaria de Estado e Desenvolvimento Regional - SDR, a qual sua GERED/23ªSDR está diretamente vinculada, ou até mesmo à Secretaria de Estado da Educação, que mesmo indiretamente, faz parte da mesma gestão do governo estadual.

Está presente ainda na fala do responsável pela GERED/23ªSDR, que "*precisamos gerenciar melhor a verba pública que recebemos*" (C05). Disto isso, parece que as escolas não estão aplicando bem os recursos que recebem do ProEMI, e que, segundo o entrevistado, o recurso recebido pelas escolas, "*é importante para o aluno, pra que ele faça as suas viagens, pra comprar material didático, mas é importante também para o aprimoramento do trabalho docente*" (C05). Portanto, infere-se que os gestores precisam investir mais em formação continuada para os professores e na promoção de encontros onde se oportunize a troca de experiência entre os professores.

Quanto às ações de planejamento, condição considerada como ideal também pelos professores e coordenadores do ProEMI, é evidenciada na fala do responsável pelo Programa na GERED/SC, quando revela que "*[...] o professor tem que primeiro, ele tem que trabalhar no coletivo, porque é obrigado a trabalhar no*

coletivo, pra isso nós temos um ganho, nós temos uns momentos onde o professor pode planejar coletivamente” (C05).

Foi perguntado aos coordenadores das escolas quais as sugestões que melhorariam as condições de trabalho dos professores que atuam no ProEMI nas escolas em que eles coordenam. Foi unânime nas falas dos coordenadores a necessidade de investimentos em formação continuada, momentos de trocas de experiências entre os professores das escolas com o ProEMI:

Então eu acho que nós poderíamos ter uma um momento de capacitação, não só para o coordenador, talvez inicialmente para o coordenador, mas que a gente tenha um momento desse também para os professores (C01).

É o que eu falei né, eu acho que é ter uma maior capacitação, [...] (C03).

E assim oh, tem muitos pontos positivos, e têm esses negativos e assim os professores têm um pouco de dificuldades para trabalhar no coletivo, em projetos, eles assim tem um pouco de resistência, às vezes não sabem bem como trabalhar, então essa parte assim acho que ainda tem que ter uma caminhada maior, principalmente tem que ter mais formação. Muita formação que a gente não tem (C04).

Momentos de capacitação é a melhoria, portanto, que fica evidenciada nas falas dos coordenadores no que se refere às condições de trabalho do professores. Mesmo com o incentivo da proposta contido nos Documentos Orientadores (BRASIL, 2009b, 2011 e 2013), os gestores das escolas, como evidenciado nos dados, não têm dado conta da demanda necessária de formação continuada, considerada pelos coordenadores necessária ao aprimoramento do fazer docente específico para o ProEMI. Há de se considerar também a difícil realidade em que se encontram as escola, na maioria das vezes com excesso de faltas dos professores e o acúmulo de atribuições ao coordenador do ProEMI, que nem sempre trabalha exclusivamente no Programa e sim atende a todas as demais necessidades do ensino regular. Enfim, considera-se indispensável o envolvimento da GERED/23^aSDR e da Secretaria de Estado de Educação nas ações de formação continuada, buscando apoio em profissionais de âmbito regional e nacional para promover reflexões referentes ao currículo do Ensino Médio e a Nova Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015).

A maioria das sugestões de melhorias trazidas pelos coordenadores, se referem à infraestrutura, que em algumas escolas não atendem ao mínimo esperado para dar conta da implementação do proposta do ProEMI na sua integralidade.

[...] quando eu falo a questão do esporte e cultura eu falo também do descanso dos aluno na hora do intervalo, no intervalo do almoço; a questão da cozinha, da nossa cozinha que ela é extremamente pequena , refeitório também inapropriado para o Projeto, pela quantidade de alunos que almoçam. (C02)

Eu acho que é a capacitação e o espaço físico. O espaço físico da escola, para que os projetos sejam melhorados acho que o espaço diz bastante.(C03)

E acho que a nossa escola especificamente ela só tem um laboratório de química. Então todas as disciplinas usam aquele laboratório ai teria que ser melhorado o laboratório de química, criado outros para cada disciplina, ah, que mais... o espaço físico assim, [...] o que precisaria também era um espaço melhor para o planejamento, que nós não temos, nós vamos para a biblioteca nós não temos uma sala para os professores ficarem para fazer trabalhos deles. Eu acho que a parte de TI (Tecnologia de Informação) deixa muito a desejar, tanto para os alunos como para os professores , que a internet é muito lenta, essa parte deixa muito a desejar (C04).

As falas dos coordenadores confirmam o que foi citado pelos professores no que se refere a melhorias nas condições objetivas de trabalho como ampliação e construção de novos laboratórios para a prática dos alunos, espaço físico disponível e adequado para a prática esportiva e demais atividades das oficinas de Cultura (teatro, violão, dança e outras).

Está expresso também, na fala dos coordenadores, a necessidade de se ampliar o número de professores efetivos nas escolas em que o ProEMI está funcionando, de maneira que a rotatividade de professores possa diminuir e assim contribuir para maiores investimentos em formação continuada sejam realizados e contribuam, juntamente com o tempo de experiência no ProEMI, para o sucesso do programa.

É muito diferente o grupo de professores que nós tínhamos no primeiro ano, em 2011, onde nós tínhamos o integral, [...]. E depois à medida que foi pra escolha de ACT, isso quebrou muito o nosso trabalho. O professor novo, não conhece , sai professor, vem um substituto que nunca trabalhou com o inovador, não conhece como funciona o Projeto, então isso pra nós deu muita diferença (C03).

Apesar das inúmeras dificuldades, os coordenadores das escolas acreditam na proposta de ProEMI, na articulação do currículo, que atenda às especificidades dos jovens do século XXI. Também acreditam na construção coletiva da escola, nas ações de planejamento realizadas pelos professores, mesmo que apenas no âmbito

da escola. Buscam ampliar as turmas de ProEMI nas escolas em que essas ainda são a minoria, não atingindo o número mínimo 05 turmas, o que garantiria 10h/aula de "ações de planejamento" consideradas por todos os participantes dessa pesquisa como indispensáveis para o sucesso do ProEMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo conhecer as condições de trabalho dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville - SC, a presente pesquisa proporcionou reflexões em torno de alguns aspectos que podem ser aqui destacados: a infraestrutura física das escolas, os recursos de apoio pedagógico, situações de intensificação de trabalho, as expectativas e as principais mudanças ocorridas após a implantação do ProEMI.

A partir dos questionários respondidos pelos professores e entrevista com os coordenadores do ProEMI, esses aspectos foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

O Programa Ensino Médio Inovador, como evidenciaram os dados, foi implantado nas escolas de Joinville no ano de 2010 sem considerar alguns aspectos indispensáveis para seu sucesso, entre eles, a disponibilidade de estrutura física adequada às atividades esportivas, como quadra coberta ou ginásio; o espaço para as atividades de cultura, como auditório, salas de artes, espaço para aulas de violão, música e dança contempladas no currículo e oferecidas de maneira optativa aos alunos matriculados no Programa. Além disso, há a necessidade de outros espaços como o de convivência dos alunos durante o período em que almoçam na escola e nela permanecem para a continuidade das atividades.

Ainda referente à infraestrutura, destacam-se a carência de investimentos em laboratórios, devidamente equipados com materiais, reagentes e outros itens necessários às aulas práticas previstas pelo Programa. Os professores citaram a ausência desses espaços, assim como a precariedade dos laboratórios disponíveis, destacando a falta de equipamentos indispensáveis na realização de práticas simples do cotidiano das disciplinas.

Os dados expressam o pouco investimento financeiro feito pela Secretaria de Estado da Educação/SC na melhoria das condições de trabalho dos docentes, contrariando as expectativas geradas pelos Documentos Orientadores (BRASIL, MEC/SEB 2009b, 2011, 2013) do ProEMI, no ano de sua implantação nas escolas em Joinville. As poucas melhorias realizadas na infraestrutura física e na aquisição de recursos de apoio tecnológicos e pedagógicos no ProEMI foram adquiridos apenas com os recursos do PDDE/FNDE recebido do governo federal direto na

escola por meio das ações previstas no Plano de Redesenho Curricular postado e aprovado pela SED/SC no *site* do Ministério da Educação.

Evidenciou-se também a necessidade de um espaço reservado, que os professores chamam de "sala de planejamento", equipado com recursos tecnológicos, com acesso à *internet* de boa qualidade e outros recursos que auxiliassem os docentes no planejamento das aulas. Ou seja, um espaço capaz de oportunizar diálogos entre os professores, a fim de romper as barreiras das disciplinas e oferecer projetos com oportunidade de vivências e práticas interdisciplinares inovadoras, que possibilitassem a construção de um conhecimento sólido, emancipado e transformador.

Em relação aos fatores de intensificação de trabalho, a maioria dos professores declaram que não se sentem pressionados e tampouco sentiram-se sobrecarregados após a implantação do Programa. Justificam que buscam inovar e fazer o melhor pelos alunos, e que são comprometidos com a escola e com o que fazem, logo não se sentem pressionados a realizar seu trabalho, e sim apenas sentem-se acompanhados pela gestão do ProEMI, o que para alguns professores tem sido positivo, pois sentem-se valorizados.

São diversas as sugestões trazidas pelos professores no que se refere à melhoria de suas condições de trabalho, entre elas destacam-se: maiores investimentos em formação continuada, aumento do número de aulas atividades disponíveis ao planejamento, investimentos em tecnologias, ampliação e melhoria do sinal da *internet*, além de oportunizar espaços como "salas ambientes" para os alunos como forma de criar um espaço propício capaz de facilitar as atividades de aprendizagem propostas pelo Programa.

Os dados também trouxeram a necessidade de um olhar diferenciado por parte da gestão da escola aos professores do Programa, valorizando as iniciativas de inovação das atividades, práticas de laboratórios e saídas a campo, de maneira que o professor sintasse estimulado a desenvolver novas propostas e atividades de ensino.

Observou-se também, na voz dos coordenadores, o pouco envolvimento da GERED/23^aSDR no acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas com o Programa. Considerando a recente história do ProEMI em Joinville, os dados indicam que nenhum dos entrevistados participam da coordenação do Programa desde a sua implantação no ano de 2010. Esse fato demonstra certa rotatividade na

função de coordenador, que pode influenciar na identidade do Programa e no acompanhamento das ações de articulação do redesenho curricular previstas nos documentos orientadores.

Mesmo com as dificuldades encontradas na implantação do Programa, os professores se apresentaram otimistas e acreditam nas possíveis melhorias. Sabem da recente história do Programa em Santa Catarina e acreditam que embora pequenas, já houve melhorias em suas condições de trabalho. Acreditam que outros investimentos serão feitos pelo poder público durante o seguimento do Programa, de forma que sejam efetivadas as adequações necessárias na infraestrutura e na aquisição de novos recursos pedagógicos, o que contribuiria na melhorias de sua condições objetivas de trabalho.

Enfim, as questões que foram abordadas nesta pesquisa evidenciaram a necessidade de um conjunto de ações, programas, diretrizes e políticas educacionais que se convertam em melhorias nas condições de trabalhos dos professores a fim de garantir efetivamente o sucesso dessas ações no que se refere á qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos jovens inseridos no Programa Ensino Médio Inovador em Joinville, como em todo o país. Faz-se necessário que o ProEMI seja verdadeiramente uma ação em parceria com os estados e demais entes federados. Que a contrapartida assumida pelos órgãos públicos em convênios assinados entre eles sejam efetivamente convertidos em um conjunto de ações capazes de melhorar as reais condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. [online]. vol. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

AULETE, Caudas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. SP. Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n.84, p.195-208, maio - agosto. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 ago. 2015.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional De Educação. Ministério Da Educação. Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namó de Mello. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2015.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional De Educação. Ministério Da Educação. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf. Acesso em: 13 nov. 2014

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

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP [on-line] 2009d . Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Portal MEC [on-line]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 setembro 2015.

BRASIL. MEC/CD/FNDE. Ministério da Educação. **Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução n. 43, de 11 de novembro de 2005. Presidente do Conselho Deliberativo: Fernando Haddad. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4176resolu%3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-43,-de-11-de-novembro-de-2005>> Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Brasília: abr.,2009a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso: 21maio. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: set., 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso: 21 maio.2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Do parecer no tocante a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Parecer normativo, n. 11/2009, de 30 de junho de 2009c. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12752&Itemid=866>. Acesso em: 31 out. 2015.

BRASIL. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid. Acesso em: 15 mai. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013b. Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/20Inovador/documento_orientador_proemi_2014.pdf Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar, Fundo de Fortalecimento da Escola. 2. Impressão. Brasília, DF: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pmfe_manual_implantacao.pdf. Acesso: 10 jan. 2016

BRASIL. MEC/IDEB. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. MEC/PNE. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível

em:<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Projeto Escola Jovem. 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>> Acesso em: 24 set. 2015

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 23 mar. 2015

BRASIL. MEC/PNE. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Portal MEC** [on-line] O PNE 2014 - 2024: Metas e Estratégias. Disponível em:<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.140, 22 de novembro de 2013c. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em 06 jan. 2015

BRASIL. **Ministério da Educação**. Estudo sobre a lei do piso salarial. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Relatórios do FUNDEB**. Disponível em: www.fnnde.gov.br Acesso em: out.2013.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. **Trabalho Docente: configurações atuais e concepções**. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

DUARTE, Adriana. **Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições**. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana.

Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987 a 2007. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 2 fev. 2013.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. Recursos Pedagógicos. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 22 de abr. 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente:** análises comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay.- La Ed. Buenos Aires: siglo XXI, Editores Argentina, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

ARAÚJO FILHO, Heleno. Avaliação da educação básica: versões e projetos. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 7, n. 12, p. 11-25, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 out. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Avaliação Externa do PROMED. *In: ZIBAS, Dagmar Maria L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 53-70.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. vi, 126 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2. grau: propondo a formação de professores**. 2. ed.rev. São Paulo (SP): Cortez, 1992. 159p. (Coleção magistério - 2. grau).

HADDAD, Cristhyane Ramos; SILVA, Daniel Vieira da. A hora atividade como processo de formação continuada. **IX ANPED, 2012** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/641/555>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

HYPOLITO, A.M. **Processo de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador E Sua Relação Com Os Dados De Fluxo Escolar O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2014. vi, 171 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2014.

JAKUES, Ana Silvia. **Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. vi, 176 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

JAKUIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas De Reestruturação Curricular No Ensino Médio: Uma Análise Do Programa Ensino Médio**. 2014. vi, 188 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2014.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.797-815, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300013. Acesso em: 09 jul. 2015.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p.752-759, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em: 30 maio. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 30 set. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000(b).

KUENZER, Acácia Zeneida.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 maio. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 1,p. 13-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2015

LIMA, Fernando de. **Condições de Trabalho Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2013. vi, 174 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm > Acesso em: 06 out. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 5. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARX, Karl. **O Capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.]**, Penso, Porto Alegre, 2012, p.129-146.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: tal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7177&Itemid=>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. TRABALHO APRESENTADO NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., GT 09, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: 35reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados. Acesso em: 10 de jul. 2015.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 3, n. 5, p. 375-389, jul./dez.2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 23 out. 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: **NÓVOA, António. Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., p. 15-33, 1995.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *In*: **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto do SIMPRO/SP. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 25 out. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-37, 1999. Disponível em. <<http://cliente,argos.com.br>> Acesso em: 11 jan. 2015.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20.jul.2015.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010, Editora UFPR.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**- v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr.2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19917/11557 >. Acesso em: 20 jan. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.42, n.146, p.586-61, maio/ago. 2012.

RAMOS, Marisa Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RAMOS, Marisa Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.nicamp.br>. Acesso em: 30 jun.2015.

RAUTH, Viviane Maria. **Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no Ensino de Biologia, Física e Química nas Escolas Estaduais de Curitiba**. 2015. vi, 334 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTA CATARINA. Lei 12.870 de 12 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Legislação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação - SED**. Manual de Orientação: Organização e Funcionamento da Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual para os anos de 2015/2016. Florianópolis/SC. Jan. de 2015.

SANTOS, Márcia Luzia dos. Gestão por resultados e a intensificação do trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/244-0.pdf> Acesso em 17 nov. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da . Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, nº 32, p.123 - 139, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br>> Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 18-27, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/148>. Acesso em: 30 set. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da . **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2012.

SIMÕES, Carlos A. Políticas Públicas do Ensino médio. Iniciativas Governamentais e o Ensino médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2015.

TARDIF, Maurice. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11 de out. 2013.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A Reforma do Ensino médio nos Anos de 1990: O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, Jan /Fev /Mar /Abr 2005b n.28. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf> Acesso em:10 de out. 2015b

APÊNDICE A: Questionário utilizado para a coleta de dados

Prezada professora ou prezado professor:

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Alcinei da Costa Cabral, vinculado à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

A presente pesquisa tem como objetivo central conhecer as condições de trabalho dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador, criado pelo Ministério da Educação - MEC e implantado pela Secretaria de Estado da Educação/ 23ª Gerência de Ensino, na Rede Estadual no município de Joinville.

As respostas dadas por você, serão fundamentais para a escrita da dissertação “Condições de trabalho dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador na Rede Estadual de Ensino do município de Joinville”, que está sob orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder este questionário.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente,

Alcinei da Costa Cabral e Márcia de Souza Hobold

EIXO 1: PERFIL DO PROFESSOR

1. Sexo:

- a) () Feminino
b) () Masculino

2. Idade:

- a) () 20 a 29 anos
b) () 30 a 39 anos
c) () 40 a 49 anos
d) () 50 a 59 anos
e) () 60 anos ou mais

3. Estado civil:

- a) () Solteira (o)
b) () Casada (o)

- c) () Vive em união estável
d) () Separada (o) / Divorciada (o)
e) () Viúva (o)

4. Tem filhos?

- a) () Não
b) () Sim. Quantos? _____

5. Você tem curso superior completo (Licenciatura Plena).

- a) () Não b) () Sim.
Qual? _____

- c) () Outros cursos (Bacharelado)
Qual? _____

6. Você cursou Pós-Graduação? Caso afirmativo, assinale abaixo:

- a) () Especialização
 b) () Mestrado
 c) () Doutorado

7. No momento, estou cursando... Em que?

- a) () Especialização _____
 b) () Mestrado _____
 c) () Doutorado _____
 d) () Curso de atualização _____

8. Em quantas escolas você trabalha?

- a) () Apenas nesta escola
 b) () Em 2 escolas
 d) () Mais de 2 escolas

9. Há quanto tempo trabalha na Rede Estadual de Ensino?

- a) () Até 2 anos e 11 meses
 b) () De 3 a 6 anos
 c) () De 7 a 25 anos
 d) () De 25 a 35 anos
 e) () De 35 a 40 anos

10. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- a) () Até 2 anos e 11 meses
 b) () De 3 a 6 anos

- c) () De 7 a 25 anos
 d) () De 25 a 35 anos
 e) () De 35 a 40 anos

11. Há quanto tempo trabalha no Programa Ensino Médio Inovador?

- a) () menos de 1 ano
 b) () mais de um ano
 c) () 2 anos
 d) () 3 anos
 e) () 4 anos

12. Assinale o que você costuma fazer nos momentos de lazer:

(Assinale quantas opções desejar)

- a) () Atividade Física
 b) () Cinema
 c) () Internet
 d) () Leitura
 e) () Passeio / Viagem
 f) () Teatro
 g) () Televisão
 h) () _____

EIXO 2: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

13. Você se sente valorizado pelo seu trabalho docente? Comente.

14. Você se sente pressionado em seu trabalho docente? Se afirmativo em que sentido?

15. Você considera que, em média, o número de alunos, por turma, nesta escola é:

a) () Adequado b) () Excessivo c) () Reduzido

16. Esta escola disponibiliza material de apoio pedagógico para a preparação das suas aulas?

a) () Sim. Quais? b) () Não. Quais sente falta? c) () Às vezes. Quais sente falta?

17. Quanto às instalações físicas desta escola, assinale com um “X”:

AMBIENTES	ADEQUADO	PARCIALMENTE ADEQUADO	INADEQUADO	INEXISTENTE
Auditório	A()	B()	C()	D()
Banheiros	A()	B()	C()	D()
Biblioteca	A()	B()	C()	D()
Espaço de convivência	A()	B()	C()	D()
Ginásio de Esportes	A()	B()	C()	D()
Laboratórios	A()	B()	C()	D()
Localização	A()	B()	C()	D()
Sala de Planejamento	A()	B()	C()	D()
Sala dos professores	A()	B()	C()	D()
Salas de aula				
Acessibilidade	A()	B()	C()	D()
Arejada	A()	B()	C()	D()
Mobiliário	A()	B()	C()	D()
Ruídos	A()	B()	C()	D()

18. Esta escola disponibiliza material de apoio pedagógico para a preparação das suas aulas?

a) () Sim. Quais? b) () Não. Quais sente falta? c) () Às vezes.
Quais sente falta?

19. Que atividades você desenvolve na sua “hora-atividade”?

20. Tens sentido aumento em sua carga de trabalho? Se afirmativo em quais aspectos?

21. Na sua opinião, o que melhoraria as suas condições de trabalho?

22. Quais suas expectativas em relação ao ProEMI em sua escola?

23. Houve mudanças em suas condições de trabalho, após a implantação do ProEMI em sua escola?

24. Quais sugestões você daria para melhorar suas condições de trabalho?

APENDICE B: Roteiro de entrevista: Coordenador Pedagógico**ROTEIRO PARA ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO**

01. Há quanto tempo você coordena o ProEMI?

02- Você recebe orientações para coordenar o ProEMI? Em caso afirmativo

2.1. De quem?

2.2. Com quem?

2.3. Como ocorrem?

03- Como você avalia o ProEMI?

04- Você recebeu formação específica para coordenar o EMI em sua Escola?

05- Como você avalia condições de trabalho dos professores no ProEMI?

06- Quais sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho dos docentes do ProEMI?

Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o temática de nossa entrevista?

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista: Coordenador da GERED**ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADOR DA GERED**

1. Há quanto tempo você coordena o ProEMI na GERED?
2. Como você avalia o ProEMI?
3. A GERED possui alguma proposta de Formação Continuada para os Professores do ProEMI?
4. Como é realizado o acompanhamento por parte da GERED do ProEMI?
5. Como a GERED avalia as condições de trabalho dos Professores no ProEMI?
6. Quais sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho dos docentes do ProEMI?

Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre a temática de nossa entrevista?

APÊNDICE D: Matriz de referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA PROJETOS DE PESQUISA

Título da pesquisa: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR
Objeto de estudo: Condições de trabalho do ProEMI
Lócus da pesquisa: 04 Escolas com o ProEMI na Rede Estadual de Ensino no Município de Joinville
Objetivo Específico: Conhecer as condições de trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador

Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Títulos e subtítulos da dissertação(relatório de qualificação)	Instrumento de coleta de dados / Sujeitos de pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Conhecer os professores que trabalham no ProEMI	Quem são os professores que trabalham no ProEMI?	3 PERCURSO METODOLÓGICO 3. 3 Quem são os professores que atual no ProEMI em Joinville	QUESTIONÁRIO Professores da Base Comum da Matriz do ProEMI	EIXO I - PERFIL 1. Sexo: 2. Idade 3. Estado Civil 4. Tem filhos? 5. Curso superior completo(Licenciatura) 6. Você cursou pós graduação? 7. No momento estou cursando...Em quê? 8. Em quantas escolas você trabalha? 9. Há quanto tempo trabalha na Rede Estadual de Ensino?

				<p>10. Há quanto tempo trabalha nesta escola?</p> <p>11. Há quanto tempo trabalha no ProEMI?</p> <p>12. Assinale o que você costuma fazer nos momentos de lazer?</p>
<p>Conhecer as condições de trabalho dos docentes no ProEMI.</p>	<p>Como estão as condições de trabalho dos professores no ProEMI?</p>	<p>4 O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ProEMI</p> <p>4.1 As condições de trabalho dos professores no contexto da escola</p> <p>4.1.1 Os recursos de apoio pedagógico</p> <p>4.1.2 A infraestrutura como espaço de aprendizagem</p> <p>4.1.3 Situações de intensificação do trabalho docente</p>	<p>QUESTIONÁRIO Professores da Base Comum da Matriz do ProEMI</p>	<p>19. Esta escola disponibiliza material de apoio pedagógico para a preparação das suas aulas?</p> <p>18. Quanto às instalações físicas desta escola, assinale com um "X":</p> <p>15. Você se sente valorizado pelo seu trabalho docente? Comente.</p> <p>16. Você se sente pressionado em seu trabalho docente? Se afirmativo em que sentido?</p> <p>17. Você considera que, em média, o número de alunos, por turma, nesta escola é...</p> <p>20. Que atividades você desenvolve na sua "hora-atividade"?</p> <p>21. Tens sentido aumento em sua carga de trabalho? Se afirmativo em quais aspectos?</p>

Identificar as expectativas dos docentes do ProEMI, na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville.	Quais as expectativas dos docentes do ProEMI, na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville?	4.2 As expectativas dos professores quanto a melhoria em suas condições de trabalho	QUESTIONÁRIO Professores da Base Comum da Matriz do ProEMI	22- Quais as suas expectativas em relação ao Programa Ensino Médio Inovador?
Constatar mudanças nas condições de trabalho docente, após a implantação do ProEMI nas escolas de Joinville.	Quais mudanças nas condições de trabalho docente, ocorreram após a implantação do ProEMI nas escolas de Joinville?	4.3 Principais mudanças que ocorreram após a implantação do ProEMI	QUESTIONÁRIO Professores da Base Comum da Matriz do ProEMI	22. Houve mudanças em suas condições de trabalho, após a implantação do ProEMI em sua escola? Em caso afirmativo, quais foram?
		4.4 As sugestões apontadas pelos professores como necessárias ao aprimoramento das condições de trabalho no ProEMI	QUESTIONÁRIO Professores da Base Comum da Matriz do ProEMI	23. Quais sugestões você daria para melhorar suas condições de trabalho?
Questões de contexto			ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Coordenador da GERED	<ol style="list-style-type: none"> 1. A quanto tempo você coordena o ProEMI na GERED? 2. Como você avalia o ProEMI? 3. A GERED possui alguma proposta de Formação Continuada para os Professores do ProEMI? 4. Como é realizado o acompanhamento por parte da GERED do ProEMI? 5. Como a GERED avalia as condições de trabalho dos Professores no ProEMI? 6. Quais sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho dos docentes do ProEMI?

Questões de contexto		ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Coordenador da Escola	01. Há quanto tempo você coordena o ProEMI? 02- Você recebe orientações para coordenar o ProEMI? Em caso afirmativo 2.1. De quem? 2.2. Com quem? 2.3. Como ocorrem? 03- Como você avalia o ProEMI? 04- Você recebeu formação específica para coordenar o EMI em sua Escola? 05- Como você avalia condições de trabalho dos professores no ProEMI? 06- Quais sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho dos docentes do ProEMI?
----------------------	--	-----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE

Pesquisador: ALCINEI DA COSTA CABRAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32620114.1.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 756.695

Data da Relatoria: 25/07/2014

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, desenvolvida pelo acadêmico Alcinei da Costa Cabral está vinculado ao mestrado em Educação da UNIVILLE.

A folha de rosto da CONEP está corretamente preenchida e sinaliza pesquisa em 53 sujeitos. O termo de compromisso na Folha de Rosto é assinado pela profa. Rosania Campos, Vice Coordenadora do Programa. A pesquisa é delineada num percurso investigativo de abordagem qualitativa. Esclarecem que o instrumento para a coleta de dados serão utilizados questionários, com 48 professores das disciplinas da base comum da Matriz Curricular das 04 escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador e entrevistas semiestruturadas com 04 coordenadores, um de cada escola e 01 coordenador do Programa na Gerência de Educação de Joinville. O critério utilizado para selecionar apenas os professores integrantes das disciplinas da base comum da Matriz do Programa EMI foi de considerar apenas os Licenciados, já que os das demais disciplinas, inclusive das oficinas, os professores não possuem formação de nível superior correspondente a disciplina que lecionam.

Os professores serão convidados a participar em uma reunião de planejamento que acontece semanalmente, onde receberão um envelope contendo o Termo Livre Esclarecido - TCLE e o

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 756.695

questionário que deverá ser preenchido e entregue fechado à coordenação. O coordenador será convidado a participar da entrevista pessoalmente na mesma data da entrega dos questionários.

Será encaminhada à Gerência de Educação uma carta solicitando oficialmente o agendamento da entrevista com a coordenação do Programa. Caso esta aceite o convite, será solicitado que entre em contato indicando melhor data e horário ao pesquisador.

Participarão as escolas inseridas no Programa EMI no município de Joinville: EEB Professora Jandira D'Ávila, no bairro Aventureiro, EEM Governador Celso Ramos, no bairro Bucarein, EEB Arnaldo Moreira Douat, no bairro Costa e Silva, e a EEM Dr Nagib Zattar, no bairro Jardim Paraíso. A carta de anuência está assinada pela Sra Dalila Rosa Leal, Gerente da 23ª Gerência de Educação

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: Conhecer as condições de trabalho dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador, criado pelo Ministério da Educação - MEC e implantado pela Secretaria de Estado da Educação/ 23ª Gerência de Ensino, na Rede Estadual no município de Joinville. **SECUNDÁRIOS:** Identificar as expectativas dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador

- EMI, na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville; Conhecer as condições de trabalho dos docente no Programa EMI e suas implicações na relação pedagógica; Constatar mudanças nas condições de trabalho docente, após a implantação do Programa EMI nas escolas de Joinville; Identificar qual o papel da 23ª GERED, quanto ao aprimoramento das condições de trabalho dos docentes no Programa EMI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa trará como benefício o levantamento de dados para discussões sobre a temática investigada e estes poderão orientar e/ou incentivar ações voltadas para as condições de trabalho dos docentes inseridos no Programa EMI na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville, além de contribuir para futuras discussões e pesquisas sobre o tema. Na avaliação dos riscos o pesquisador considera que sejam mínimos para os sujeitos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na fundamentação teórica o projeto apresenta um breve relato sobre as transformações sofridas pelo Ensino Médio e as estratégias a elas vinculadas.

Como resultados espera contribuir para uma reflexão sobre as condições de trabalho dos docentes

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 756.095

inseridos no Programa EMI na Rede Estadual de Ensino no município de Joinville, além de oportunizar futuras discussões e pesquisas sobre o Programa. Além disso, os dados dessa pesquisa serão divulgados em periódicos, eventos científicos, para a equipe gestora da 23ª Gerência de Ensino e para a comunidade escolar. Pretende também divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais, selecionando aqueles com QUALIS maior que B2 segundo a CAPES. Apresentar comunicações em eventos científicos como congressos e simpósios, da área de Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os critérios para inclusão dos participantes desta pesquisa são: Professores que lecionam as Disciplinas da Base Comum: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira - Inglês, Artes, Educação Física, Biologia, Química, Física, Matemática, Geografia, História, Filosofia e sociologia, nas escolas com o Programa EMI; Coordenador Pedagógico do Programa EMI nas escolas participantes; Coordenadora ou responsável pelo Programa EMI na 23ª GERED de Joinville. Serão desconsiderados os professores que não atendam aos critérios de inclusão definidos acima.

O cronograma sinaliza o início da pesquisa em set/2014.

Orçamento apresentado ressalta que os gastos serão custeados pelo pesquisador

Foi informado que os questionários e as entrevistas ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável por um período de cinco anos e depois serão apagadas/descartadas, sendo o material em papel picotado e enviado para reciclagem. Foram anexados dois O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um para entrevista e outro para questionário. Ambos apresentam-se na forma de convite e estão adequados para os propósitos da pesquisa.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi encontrado conflito que impeça a realização desta pesquisa

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 756.695

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 19 de Agosto de 2014

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

ANEXO 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Questionário)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Alcinei da Costa Cabral, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso através de questionários, serão fundamentais para a construção da dissertação “CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Márcia de Souza Hobold. O objetivo da pesquisa será "Conhecer as condições de trabalho dos docentes do Programa Ensino Médio Inovador, criado pelo Ministério da Educação - MEC e implantado pela Secretaria de Estado da Educação/ 23^a Gerência de Ensino, na Rede Estadual no município de Joinville".

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações descritas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Alcinei da Costa Cabral, pelos telefones (47) 99353175 ou (47) 34273625. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-0977 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B17.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2014.

Participante

Alcinei da Costa Cabral
Pesquisador responsável