

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação

Erivane Rocha Ribeiro

**O PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS:
uma análise sobre as condições do trabalho docente**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
2015

Erivane Rocha Ribeiro

**O PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS
GERAIS: uma análise sobre as condições do trabalho docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação:
concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Livia Maria Fraga Vieira

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
2015

R484p
T

Ribeiro, Erivane Rocha, 1965-

O programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais : uma análise sobre as condições do trabalho docente / Erivane Rocha Ribeiro. - Belo Horizonte, 2015.

181 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira.

Bibliografia: f. 161-168.

Apêndices: f. 176-180.

Anexos: f. 181-181.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses.
3. Avaliação educacional -- Minas Gerais -- Teses. 4. Ensino médio -- Minas Gerais -- Teses. 5. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 6. Diretores escolares -- Ambiente de trabalho -- Teses. 7. Minas Gerais -- Educação -- Teses. 8. Minas Gerais -- Secretaria de Estado de Educação -- Programa Reinventando o Ensino Médio.

I. Título. II. Vieira, Livia Maria Fraga. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.154

CATALOGAÇÃO DA FONTE : BIBLIOTECA DA FAE/UFMG

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação

Tese intitulada **O PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: uma análise sobre as condições do trabalho docente**, de autoria de **Erivane Rocha Ribeiro**, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira– Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria Rita Neto Sales Oliveira
CEFET – MG

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto
Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr. Juarez Tarcísio Dayrell
Faculdade de Educação – UFMG

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a sabedoria possibilitada ao homem para desvendar a ciência e bálsamo do meu coração, quando a força desaparecia e o desânimo tomavam conta. Ao buscar sua presença, eu me fortalecia.

À minha querida família e ao meu amado filho Bruno, pelo carinho e presença, ao meu esposo, Ribeiro, pelo companheirismo e amor, e à minha mãe, Elza, por me incentivar.

Aos professores, amigos, colegas participantes da pesquisa (quero fazer um esforço para mencionar todos):

À minha orientadora de Doutorado, Professora Lívia Maria Fraga, que me acolheu e, através de todos os seus questionamentos, me levou ao crescimento da pesquisa, motivado por reflexões críticas.

À Maria Rita Neto Salles Oliveira, admirada orientadora de Mestrado: suas orientações foram fundamentais para eu acreditar que era capaz de continuar. Agradeço pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Professora Rosimar Oliveira, pela dedicação em ler incansavelmente os projetos, com suas reformulações ao longo do percurso, e pelas importantes contribuições, também, no Exame de Qualificação.

À Professora Adriana Duarte, que me indicou fazer o processo seletivo para a bolsa Reuni, possibilitando que eu desenvolvesse um trabalho de orientação de estudantes de graduação da UFMG, além de me proporcionar conhecimentos diversos. Com sua ajuda, ainda pude contribuir, com alguns artigos, para o livro sobre o Programa Escola Integrada.

À Professora Dalila Andrade Oliveira, que, mesmo distante, me acompanhou e foi a primeira a me conceder a oportunidade de fazer uma disciplina isolada no Doutorado Latino Americano.

À Professora Lucíola Santos, que não mediu esforços para conceder-me oportunidade para cursar sua disciplina. Através de suas discussões acadêmicas, direcionou, indiretamente, a definição do meu objeto de estudo.

À Professora Savana Diniz, que, com palavras e atitudes de incentivo e apoio, me deu os últimos direcionamentos para redefinir meu projeto e, em suas aulas, me direcionou a repensar meu trabalho.

Aos colegas do Gestrado, Ana, Alexandre, Betânia, Pauliane, Luciana e Carlos Alexandre, que me acolheram com sorrisos e, indiretamente, participaram desta trajetória.

Às amigas do Programa Escola Integrada (Denise Bianca, Marília Guimarães, Natália), em especial à Professora Lúcia Helena Alvarez (Lucinha), que me possibilitaram vivências diversas durante o trabalho prestado ao Programa.

À Carla Linhares, que muito contribuiu, ao conceder-me conversas e materiais pontuais relativos ao Ensino Médio.

Aos bolsistas que, indiretamente, participaram do processo de construção e reconstrução deste trabalho, enquanto eu os auxiliava e orientava nas atividades de oficinas na área de Acompanhamento Pedagógico, e reformulava o meu próprio percurso de estudo.

Em especial, à Cristiane, bolsista de apoio do Programa Escola Integrada, que contribuiu para a transcrição de algumas das entrevistas realizadas.

À Jalmira, amiga com a qual compartilhei sentimentos de perdas e nos consolamos em alguns momentos de solidão durante o trajeto de pesquisa.

À Geovanna, coautora de artigo publicado em Congresso no Chile, com a qual compartilhei momentos de muitos questionamentos.

Às companheiras de viagens e apresentações de trabalhos, Geralda e Ana, com quem troquei informações e ajuda mútua durante a jornada de pesquisa.

Às colegas do Doutorado, Silvia Barco, Helena, Maria, Neide, Nair Pires e Leandra, companheiras de discussões acadêmicas valiosas e desafios importantes nesse percurso formativo.

Ao Superintendente do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e ao Coordenador da frente de currículo do Programa Reinventando o Ensino Médio, que aceitaram, sem objeções, participar da pesquisa.

Às escolas que aceitaram o convite para participar do estudo e que, através dos seus diretores e coordenadores do Programa Reinventando o Ensino Médio, participantes também da pesquisa, contribuíram significativamente, ao possibilitar um campo de trabalho e entrevistas para repensar o caminho ainda a ser percorrido.

Em especial, aos docentes sujeitos da pesquisa, que ofereceram seu pouco tempo e se dispuseram a fazer parte deste estudo, acreditando que o mesmo dará voz a suas inquietações.

Aos colegas de trabalho, que compartilharam meu cansaço e angústia para concluir minha pesquisa.

À Claudiane Bickel, que se dedicou a fazer a tradução do resumo.

À Ivana Carvalho e à Márcia Guimarães, que se empenharam em fazer as correções do texto.

À Simone Rocha, que contribuiu com as questões estatísticas do questionário.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da FaE, que sempre estiveram prontos a orientar-me com atenção e cordialidade no atendimento.

Aos Professores Geraldo Leão e Juarez Dayrell, com quem compartilhei momentos de aprendizado nos encontros de formação da Escola Integrada, e à Professora Maria Helena Augusto, por aceitarem participar e contribuir na Banca de Defesa da Tese. Muito obrigada!

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse efetivado. E, também, aqueles que talvez eu tenha me esquecido de mencionar.

Aos amigos dos quais me afastei e deixei de desfrutar da companhia para dedicar tempo ao meu objetivo de pesquisadora, por compreenderem minha ausência e respeitarem minha escolha, meu eterno agradecimento!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal conhecer aspectos relacionados às condições do trabalho docente no contexto do Programa Reinventando o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, iniciado em 2012 e suspenso em janeiro de 2015. Buscou-se descrever e interpretar as mudanças na organização do ensino médio com a implantação do Programa; investigar e analisar as condições de trabalho docente em escolas que participaram do Programa, em Belo Horizonte, em diferentes fases; contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos da pesquisa - diretores, coordenadores e docentes - em relação ao Programa. Para a apresentação da situação atual do ensino médio no País e em Minas Gerais, foi realizado um levantamento das estatísticas educacionais: matrículas segundo dependência administrativa, tipos de curso e aspectos gerais sobre os docentes. As hipóteses da pesquisa foram as seguintes: a implantação do Programa permite supor um processo de valorização do ensino médio, que redefine parte do currículo, criando disciplinas específicas organizadas em “áreas de empregabilidade”; que o Programa contribui para a melhoria das condições do trabalho docente; que o Programa propicia maior interação dos docentes contribuindo para o trabalho coletivo, levando, ao mesmo tempo, a uma intensificação do trabalho docente. A legislação de âmbito nacional e estadual sobre o tema (leis, decretos, portarias e pareceres/resoluções), documentos e estudos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, complementados com a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos treze sujeitos participantes - dirigentes estaduais, dirigentes escolares e docentes das denominadas áreas de empregabilidade, das duas escolas amostradas nesta pesquisa, se constituíram nas fontes da pesquisa. Ademais foram aplicados dois questionários somente aos docentes. Os dados permitiram concluir sobre a existência de uma visão crítica dos docentes e também de alguns respondentes em relação ao Programa, sobretudo em relação ao aumento da carga de trabalho, percebida como intensificação do trabalho sem o reconhecimento formal medido em termos de remuneração adequada à jornada exercida. Uma visão eficientista do Programa por parte de alguns dos entrevistados também foi evidenciada. Percebeu-se, por outro lado, a valorização do ensino médio, a melhoria de alguns aspectos das condições de trabalho docente com os recursos tecnológicos disponibilizados, bem como a necessidade de investimentos na formação dos docentes para assumirem as áreas de empregabilidade.

Palavras-chave: Programa Reinventando o Ensino Médio; empregabilidade; trabalho docente e condições de trabalho.

ABSTRACT

The proposal of this research is to recognize aspects related to the teachers' working conditions in the Reinventing High School Program from the Education Secretary from the State of Minas Gerais. The program was initiated in 2012 and suspended in January 2015. The aim is describing and interpreting the changes in high school organization with the implementation of this program, that has initiated in 2012. Besides, investigating and analyzing the teachers' working conditions who has participated in the program at different stages in Belo Horizonte; as well as contextualizing and interpreting the conception of the research's subjects related to the program: directors, coordinators and teachers. In order to present the current high school situation in the country and in Minas Gerais, a survey of the educational statistics was done collecting: enrollments according to the administrative dependence, kind of course and general aspects on teachers. The hypotheses of the research were defined based on this approach on the object of study. Firstly, it is considered that the implementation of the Reinventing High School Program in the state of Minas Gerais assumes a high school valuation process, in which redefines part of the curriculum and creates organized specific disciplines in "employability areas". Secondly, the program contributes to the improvement of the teachers' working conditions. Finally, the program provides a greater interaction among teachers contributing to the collective work, at the same time, leading to an intensification of the teachers' work. The sources of the research from the two schools sampled were the legislation concerning national and state levels (laws, decrees, regulations and judgements/ resolutions), documents and studies done by the Education Secretary from the state of Minas Gerais and the Single Union of Education Workers of Minas Gerais, added to the semi-structured interviews with state leaders, as well as with head teachers and teachers in designated areas of employability. The data and the analysis about the Reinventing High School Program and the teachers' working conditions present as a result a critical view of teachers as well as of some respondents to the Program, particularly considering the increased workload, perceived as a work intensification without formal recognition measured in the relation between adequate remuneration to the working period. It is also evident an efficient vision-based of the Program by some of the interviewees. On the other hand, it is perceived the high school valuation, the improvement of teachers' working conditions due to the availability of the technological resources and, in the end, the need for investment in training teachers to develop in the areas of employability.

Keywords: Reinventing High School; employability; teaching work and working conditions.

QUADROS

QUADRO 1	Categorias, objetivos, questões da pesquisa e hipóteses	38
QUADRO 2	Identificação dos entrevistados para efeito de registro das respostas às entrevistas	45
QUADRO 3	Categorias de análise sobre as condições do trabalho docente, no contexto do Programa Reinventando o Ensino Médio, nas escolas pesquisadas	46
QUADRO 4	Fatores e características para as condições de trabalho docente	54
QUADRO 5	Estrutura da Educação Básica no Brasil a partir da Lei n. 9.394/1996	74
QUADRO 6	Documentos da legislação federal do ensino brasileiro relacionada ao ensino médio e profissional - Brasil, 1996-2011	75
QUADRO 7	Resoluções do Programa Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais - 2011- 2013	99
QUADRO 8	Informações sobre as áreas de empregabilidade propostas no projeto piloto do Programa Reinventando o Ensino Médio – 2012	104
QUADRO 9	Modalidades de disciplinas enquadradas no currículo	105
QUADRO 10	Estrutura curricular do Programa Reinventando o Ensino Médio, diurno e noturno, com a formação geral e específica para os anos de 2014-2016	111
QUADRO 11	Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho aplicada aos docentes	118
QUADRO 12	Média dos fatores da EACT dos docentes da área de empregabilidade antes e depois da implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio	121
QUADRO 13	Avaliação docente em relação aos aspectos das condições de trabalho nas escolas pesquisadas	123

TABELAS

TABELA 1	Trabalhos sobre Ensino Médio, Trabalho e Condições do Trabalho Docente e Empregabilidade – 2004-2014	26
TABELA 2	Perfil e identificação do primeiro grupo de entrevistados – set. 2013	42
TABELA 3	Perfil dos segundo e terceiro grupos de entrevistados – set. 2013	43
TABELA 4	Panorama das escolas pesquisadas participantes do Programa Reinventando o Ensino Médio em Belo Horizonte – out. 2013	47
TABELA 5	Caracterização dos sujeitos docentes das escolas participantes da pesquisa na cidade de Belo Horizonte – 2013	50
TABELA 6	Matrículas na Educação Básica e Ensino Médio - Normal/Magistério e integrado, por modalidades e etapas de ensino, segundo a dependência administrativa - Brasil, 2013	56
TABELA 7	Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado, por Turno, segundo a Unidade da Federação - Região Sudeste/ MG, 2013	57
TABELA 8	Ensino Médio e Educação Profissional: estabelecimentos por dependência administrativa - Etapa – Brasil, 2014	57
TABELA 9	Matrículas na Educação Básica, por dependência administrativa - Brasil, 2004-2012	58
TABELA 10	Matrículas da educação profissional por dependência administrativa - Brasil, 2004 - 2012	59
TABELA 11	Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede federal - Brasil, 2012	60
TABELA 12	Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede particular -Brasil, 2012	60
TABELA 13	Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede pública -Brasil, 2012	61
TABELA 14	Número de professores por região geográfica, segundo modalidades e etapas de ensino e sexo – Brasil, 2013	62
TABELA 15	Média e frequência de idade dos professores da Educação Básica e do ensino médio – Brasil, 2013	63
TABELA 16	Número de docentes por quantidade de turnos em que lecionam, segundo as etapas de ensino – Brasil, 2013	63

TABELA 17	Número de docentes do ensino médio por quantidade de turmas em que lecionam, segundo a Região Sudeste e o Estado de Minas Gerais- Brasil, 2013	64
TABELA 18	Número / porcentagem de docentes no ensino médio por localização, segundo a Região Geográfica - Brasil, 2013	64
TABELA 19	Docentes do Ensino Médio com formação continuada- 2012	65
TABELA 20	Número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação – Brasil, 2009-2012	66
TABELA 21	Matrícula dos docentes em cursos superiores na modalidade presencial e a distância - Brasil, 2012	66
TABELA 22	Matrículas gratuitas no SENAC e SENAI - BRASIL, 2009 - 2010	90
TABELA 23	Brasil Profissionalizado: convênios celebrados - BRASIL, 2008-2010	90
TABELA 24	Estudantes beneficiados pelo ProEMI - 5 (cinco) Horas Diárias - BRASIL, 2011	95
TABELA 25	Estudantes beneficiados pelo ProEMI -7 (sete) Horas Diárias - BRASIL, 2011	95
TABELA 26	O trabalho docente no Programa Reinventando o Ensino Médio, segundo os docentes das áreas de empregabilidade	125
TABELA 27	O trabalho docente no Programa Reinventando o Ensino Médio, segundo os Diretores e Coordenadores das escolas pesquisadas	127

ABREVIATURA E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Portal de Periódicos
CBC - Currículo Básico Comum
CCTJBEM - Coletânea Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio
CNE - Conselho Nacional de Educação
CT - Condições do Trabalho
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EACT - Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIC - Formação Inicial Continuada
FORPREPT - Grupo de Pesquisa Formação de Professores para Educação Profissional Tecnológica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GTs - Grupos de Trabalho
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAPEM - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio
OT - Organização do Trabalho
PAP - Plano de Ação Pedagógica
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

QVT - Qualidade de Vida no Trabalho

REM - Reinventando o Ensino Médio

RS - Relações Socioprofissionais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

TI - Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	18
1.INTRODUÇÃO.....	18
1.1Fundamentos da empregabilidade	29
1.2Princípios da competência	31
1.3Questões éticas da pesquisa	33
CAPÍTULO II.....	36
2.ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA:	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
2.1 Procedimentos Metodológicos do Trabalho de Campo.....	40
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	41
2.3 Organização dos dados.....	43
2.4 Caracterização das escolas.....	46
2.5 Caracterização dos docentes das escolas	50
CAPÍTULO III	52
3. DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E ALGUMAS INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS	
NO BRASIL E EM MINAS GERAIS.....	52
3.1 Aspectos estatísticos da Educação Básica.....	56
CAPÍTULO IV.....	69
4. ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA	
HISTÓRICA, LEGISLAÇÃO, INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS	69
4.1 O ensino médio brasileiro	70
4.2 O ensino médio na legislação do ensino brasileiro.....	71
4.3 As diretrizes curriculares para o ensino médio	76
4.4 A história da educação escolar brasileira: ensino médio e ensino profissional	83
4.5 Programas voltados para o atendimento do ensino médio e do ensino profissional no Brasil.....	88
CAPÍTULO V	99
5. RESULTADOS: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS DO PROGRAMA	
REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS	99
5.1 Uma nova proposta: Reinventar o Ensino Médio.....	101
5.2 Coordenação e estrutura curricular do Programa Reinventando o Ensino Médio .	106
5.3 Universalizações do Reinventando o Ensino Médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais	112

CAPÍTULO VI.....	115
6. RESULTADOS EMPIRICOS: Entrevistas semiestruturadas e questionários	115
6.1 As condições de trabalho na percepção dos sujeitos: o que os questionários e as entrevistas mostraram da percepção dos participantes	115
6.1.1 Os questionários.....	116
6.1.2 Categorias de conteúdo	124
6.1.3 As entrevistas	129
6.2 O trabalho docente e as hipóteses da pesquisa	148
CAPÍTULO VII.....	156
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
8. REFERÊNCIAS.....	161
9. LEGISLAÇÕES.....	169
Fontes Consultadas 1	173
APÊNDICES	176
Apêndice A- roteiro da entrevista com o superintendente e o coordenador da área de empregabilidade	176
Apêndice B - roteiro da entrevista com sujeitos da escola	177
Apêndice C- questionário aplicado aos docentes sobre: condições de trabalho	178
Apêndice D- tabulação do questionário sobre - EACT	179
Apêndice E– termo de consentimento livre e esclarecido	180
ANEXO	181
Anexo A - Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho- EACT	181

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo principal conhecer os aspectos relacionados com as condições do trabalho docente no contexto do Programa Reinventando o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Espera-se contribuir com a discussão de políticas públicas de educação e a melhoria das condições do trabalho docente.

O Programa Reinventando o Ensino Médio (REM) foi implantado em 2012, inicialmente em 11 escolas-piloto da Rede Estadual, em Belo Horizonte, e ampliado posteriormente, em 2013, para 122 escolas. Em 2014, a meta foi a de ser universalizado para todas as escolas estaduais de ensino médio em Minas Gerais.¹

O REM foi planejado para tornar o ensino médio mais atrativo e eficaz para a juventude e mais produtivo para a sociedade, assim como diminuir o abandono e a evasão escolar nessa etapa do ensino. O programa propõe a reformulação de todo o currículo oferecido para possibilitar que o jovem conclua essa etapa escolar preparado para interagir com o mundo contemporâneo do trabalho. Nesse sentido, o Programa REM tem como objetivo geral “a criação de um ciclo de estudos, com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores de empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino”. (MINAS GERAIS, 2013d, p.11).

Com a criação do REM, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) conduziu uma mudança curricular que mantém o Currículo Básico Comum, com as disciplinas de Português, Matemática, História, Física e Biologia, entre outras do ensino médio regular, acrescentado um sexto horário com a inserção de disciplinas da área de empregabilidade, entendida pela SEE/MG como “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2013d, p. 8).

As áreas de empregabilidade apontadas pelo REM são as seguintes: conhecimento em comunicação aplicada, empreendedorismo e gestão, meio ambiente, tecnologia da informação

¹O Programa foi suspenso em janeiro de 2015, por ocasião da mudança do Governo Estadual de Minas Gerais, pela Resolução, de 23 de janeiro, com a seguinte justificativa: o Reinventando foi implantado sem ouvir os envolvidos com a Educação.

e turismo, com a finalidade de preparar os estudantes para melhor ingressar no mercado de trabalho ou para direcioná-los à continuação dos estudos em áreas afins às estudadas nas disciplinas ou oficinas das áreas de empregabilidade. Segundo a SEE/MG,

O aumento crescente da demanda por mais escolaridade, a busca urgente por novas formações, a necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, os novos papéis exigidos do professor, a chegada ao mercado de recursos pedagógicos tecnologicamente avançados, a evidente limitação das metodologias mais ortodoxas, somados a tantos outros fatores, constituem um desafio para quaisquer sociedades, particularmente para as instituições que nelas estão mais estritamente associadas à educação. (MINAS GERAIS, 2013d, p. 5).

O interesse pela temática está associado a minha trajetória acadêmica e profissional, sobretudo à iniciada em dezembro de 2008 quando concluí o Mestrado com o trabalho intitulado “Concepções de tecnologia na formação e na práxis do Técnico Óptico”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Rita Neto Sales Oliveira.

A essa trajetória, foram somadas as inquietações despertadas pelas leituras relacionadas às questões docentes; à participação no Grupo de Pesquisa Formação de Professores para Educação Profissional Tecnológica (FORPREPT), no CEFET-MG, a convite da professora Maria Rita Neto Sales Oliveira, no mesmo período da conclusão do Mestrado em Educação Tecnológica naquela instituição; ao posterior ingresso no Doutorado em Educação da UFMG e no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) nessa instituição, os contatos com diversos pesquisadores por meio de seminários sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. Em decorrência das discussões em sala, nas aulas de seminário de pesquisa, a temática foi definida, pautando-se no estudo da política de reestruturação do ensino médio em Minas Gerais.

O ingresso no Doutorado deu-se em março de 2011, aproximadamente dois anos depois que concluí o Mestrado. Comecei a participar da linha de pesquisa “Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação” e a desenvolver uma pesquisa sobre o trabalho docente. Desde então, venho aprofundando meus conhecimentos sobre a escola, suas complexidades, seus sujeitos. Iniciei na linha de pesquisa sobre política pública buscando conhecer melhor os fundamentos políticos, históricos, sociológicos e pedagógicos das políticas educacionais com os programas para a etapa do ensino médio.

Observei, por meio das leituras realizadas, uma necessidade de serem ofertadas oportunidades educativas possíveis de suprir os ideais de justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal dos jovens, caracterizados neste estudo pelos jovens de ensino médio, que buscam sua inserção no mundo do trabalho e na

continuidade de um estudo em nível superior. Verifiquei, ainda, que a escola é, para muitos, lugar de aprendizagem ao longo da vida, apesar de não ser o único espaço de aquisição de saberes.

As reformas na educação ocorridas nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 trouxeram também um diferencial na nomenclatura do ensino médio que, de colegial, ou secundário, passou a ser chamado de segundo grau, vindo posteriormente a ser denominado ensino médio. A formação nessa etapa aumentou o número de cursos técnicos com baixa qualidade de ensino e forte articulação com o trabalho e a preparação para o mercado produtivo. Conforme também escreve Carneiro,

Retorna a denominação Ensino Médio, consagrada na Lei 4.024/61. A Constituição Federal já havia restabelecido esta expressão. A nomenclatura reflete a posição tópica deste nível de ensino: posiciona-se entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. É médio porque está no meio. No entanto, ao restabelecer o nome, a LDB não pretende restabelecer a compreensão, haja vista que já o define como **etapa final de educação básica**. Pretende, desta forma, resgatar-lhe a identidade perdida. E o faz, definindo, claramente, as funções: i) consolidar e aprofundar conhecimentos anteriormente adquiridos; ii) preparar o cidadão produtivo; iii) potencializar a cidadania do aluno; iv) instrumentalizá-lo para a mudança; v) implementar a autonomia intelectual e a formação ética/ vi) torná-lo sujeito da aprendizagem, capacitando-o a articular teoria e prática; vii) contextualizar os conhecimentos; e viii) por fim, habilitá-lo a entender os processos produtivos, seja operando-os, seja captando suas tendências. (CARNEIRO, 2012, p. 204)

As reformas educacionais estão muito ligadas a interesses de mercado, havendo tendências para uma mercantilização do ensino e a busca por profissionais competentes. Conforme os estudos de Toschi e Rodrigues (2003), a globalização e a revolução tecnológica interferem nos objetivos das políticas econômicas e sociais, inclusive das educacionais, em decorrência de interesses hegemônicos das classes sociais.

Na década de 1990, com o aumento dos anos de estudo e a elevação no número de alunos, ocorreu uma significativa diminuição na qualidade do ensino ofertado, principalmente nas escolas públicas de ensino médio.

Verifica-se, principalmente a partir de 2010, uma necessidade de corrigir essa defasagem, devido, entre outros fatores, ao aumento dos aparatos tecnológicos, o que exige mais preparação para entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

O crescimento do número de estudantes nas escolas públicas de ensino médio não veio atrelado ao aumento da qualidade na sua formação; verificou-se que a entrada da classe popular nas escolas públicas provocou a saída das classes média e alta para a rede privada, levando ao enfraquecimento na exigência de um ensino público de melhor qualidade.

Associados a esse fator, estão ainda os recursos que não acompanharam o crescimento do número de alunos, o que dificultou a melhoria da infraestrutura da escola e causou a precarização das condições de trabalho docente (CARMO; CORREIA, 2014).

Entre os fatos que marcam a educação, também de acordo com Carmo e Correia (2014), tem-se, em 2011, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse documento destaca a importância da escola pública trabalhar com os estudantes uma formação humana integral, fundamentada no seu desenvolvimento como pessoa humana, reforçando o conhecimento ensinado no Ensino Fundamental, a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania. Verifica-se que não há uma novidade, mas sim um reforço da necessidade dessa preparação. E, para uma preparação diferenciada, faz-se notória a necessidade de um currículo mais flexibilizado para dialogar com os interesses dos jovens, ao mesmo tempo em que a escola necessita de autonomia para definir seu currículo (CARMO; CORREIA, 2014).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB), reafirma-se a expansão e massificação do ensino médio, que se torna a etapa final da escolarização obrigatória e tem o compromisso de: 1- preparar para a continuidade dos estudos; 2- preparar para o mercado de trabalho; e 3- preparar para o exercício da cidadania. Faz-se necessário, aqui, questionar se a proposta do Programa REM atende a essas necessidades dos jovens nessa etapa de formação.

Constata-se que, formar estudantes bem preparados para o mundo do trabalho implica boas condições de trabalho para os docentes desenvolverem bem suas atividades no espaço laboral, viabilizando condições de tempo para a preparação didático-pedagógica, tempo para os estudos, espaço para desenvolver as práticas, recursos diversos, valorização da profissão.

O docente é o profissional mais próximo à formação dos jovens. Se as políticas públicas esperam uma educação de qualidade, é preciso oferecer qualidade para desenvolver o trabalho de formação. O ambiente escolar é um espaço de possibilidades para que o estudante do ensino médio pense e faça suas escolhas, tanto no campo do trabalho quanto no campo da continuação dos estudos. Seja no campo do trabalho, seja no campo do Ensino Superior, as opções são inúmeras e cabe à escola o papel de orientar os jovens para a realização de escolhas que atendam satisfatoriamente seus interesses e anseios.

A pesquisa permitiu observar que os desafios presentes nas mudanças da escola na atualidade, que recebe cada vez mais alunos com uma grande diversidade cultural, acabam por não atingir a qualidade tão esperada no ensino, situação que se reforça com o encontro de

um docente sem prestígio profissional, que vive a precarização do trabalho e que repercute em uma intensificação sempre presente no espaço da escola.

As mudanças no espaço de trabalho docente têm sido ancoradas no mercado econômico. Segundo Oliveira (2007), as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, que se traduzem em um novo modo de regulação educativa pautada pelo mercado, promoveram mudanças na organização do trabalho escolar e na reestruturação do trabalho docente.

Acerca do espaço de trabalho, entende-se aqui como organização social que tende a reproduzir-se, estruturando a organização feita pelo homem no seu posto de trabalho. De acordo com Saquet e Silva (2008), o espaço é uma instância subordinada à totalidade da vida social que precisa de autonomia, representando-se por meio de leis próprias. Nesse sentido, o espaço organizado inclui a interação de diferentes variáveis. Conforme escreve Santos (1978),

[...] o espaço, por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais. (SANTOS, 1978, p. 171).

A descentralização administrativa e pedagógica, um dos eixos das reformas educacionais a partir dos anos 1990, levam à maior autonomia e flexibilidade na elaboração do regimento interno escolar, na elaboração dos conteúdos, nas decisões financeiras e naquelas relativas à formação continuada. Contudo, o que se vem mostrando é que a descentralização e a gestão mais democratizada na escola têm produzido outros efeitos, tais como o aumento de atividades e de responsabilidades para os docentes sem uma melhoria salarial e de condições de trabalho (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, à medida que os docentes adquirem mais autonomia, crescem sobre os mesmos maiores responsabilidades e maior controle. A descentralização acaba por acarretar mais tarefas e compromissos aos docentes.

Para Tardif e Lessard (2013), o trabalho docente é considerado uma das atividades que têm como parte do seu ofício o lidar com o outro, uma vez que as relações entre os docentes e as pessoas envolvidas no processo educacional formam o processo de trabalho dessa categoria. Esse ofício é visto, dentro da organização socioeconômica do trabalho, como uma área tênue sob diversos aspectos, entre eles as próprias condições de trabalho, que divergem do ambiente público para o privado, a região do Brasil, a formação dos docentes, a remuneração, o tempo de trabalho, o número de estudantes por sala e a própria relação no contexto do trabalho com seus pares, entre outros:

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 informatizado, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 113).

A escola, marcada pelas rápidas mudanças ocorridas no mundo globalizado, com novas tecnologias da informação e da comunicação, tem a intenção de propiciar aos estudantes diferentes formas de se conhecer e de se relacionar. Estas, se de um ponto de vista abrem novas perspectivas à educação, por outro exigem dos docentes maior qualificação. Exigências essas que, de acordo com Mazzotti (2007), carregam consigo o desemprego, a desigualdade social e a intensificação dos processos de exclusão, ao mesmo tempo que implicam a precarização do trabalho e sua intensificação, com aumento de atividades e de responsabilidades para os docentes (NÓVOA, 2008; DUARTE, 2010).

Nessa direção, de acordo com Silva Júnior (2008), a reforma da educação básica requer um professor voltado para a função de docente pesquisador e ligado ao trabalho coletivo. E que possa contribuir, com criatividade, na construção de um currículo mais atrativo aos jovens do ensino médio.

O ensino médio enfrenta o desafio de manter nas escolas os jovens para melhor prepará-los em sua formação para a vida na sociedade e para o mundo do trabalho, com uma postura capaz de compreender as exigências do mercado produtivo, na busca por uma maximização da eficiência do sistema capitalista (QUINTANILLA, 1991), como também para a continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo, demanda melhorar a qualidade desse ensino, para os jovens. Além dessas preocupações, há ainda a questão da falta de estrutura física das escolas, especificamente das escolas da rede estadual de ensino, responsáveis pelo maior número de vagas nessa etapa, atrelada às questões da falta de melhores condições de trabalho para os docentes do ensino médio.

Em Minas Gerais, como em outros estados brasileiros, a educação tem sido cenário profícuo de discussões, principalmente em relação ao ensino médio. Assim, faz-se importante questionar: as áreas de empregabilidade promovem alteração na reorganização do tempo e do espaço do trabalho docente no contexto da escola? Que condições e subsídios a escola recebeu do Programa REM para melhorar o trabalho docente? Ao indagar sobre as condições do trabalho docente na rede estadual e a proposta do Programa REM foi que se iniciou a construção do objeto de estudo que apresento.

As condições de trabalho relacionam-se com o contexto histórico-social e econômico que as engendram. Envolvem concepções, lutas, confrontos, e estão estreitamente ligadas às próprias condições de vida das pessoas. Dizem respeito ao conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza do que se faz. Incluem também as relações de emprego: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

As condições do trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas escolas, pré-escolas, e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Compreendem, segundo Oliveira e Assunção (2010), aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado: a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, a estruturação das atividades escolares, a proporção número de alunos por professor, a formação continuada que deve, conforme reafirma Nóvoa (2008), ser contínua, permanente e dentro da própria escola, envolvendo todo o corpo de professores, compõem igualmente as condições de trabalho docente.

Esta pesquisa tem como problemática central a seguinte questão: quais as vicissitudes ocorridas no contexto do trabalho docente com a implantação do Programa REM, em Minas Gerais, especificamente na cidade de Belo Horizonte? Para tanto, tem-se, como objetivo geral, conhecer os aspectos relacionados às condições do trabalho docente no contexto desse Programa, especificamente na cidade de Belo Horizonte. A pesquisa delimita, assim, a capital do estado e define duas escolas para a realização do estudo de caso. À luz do exposto, apresentam-se os objetivos específicos da pesquisa:

- I. Descrever e interpretar as mudanças para o ensino médio com a implantação do Programa REM no Estado de Minas Gerais.
- II. Investigar e analisar as condições de trabalho docente com a implantação do Programa REM na rede estadual de ensino em Belo Horizonte.
- III. Contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao Programa REM considerando o trabalho docente na escola.

Faz-se necessário entender as condições do trabalho docente em seu contexto como um princípio educativo que se desenvolve tanto no individual como no coletivo, de acordo com o contexto histórico-cultural da implantação do Programa REM, especificamente em Belo Horizonte.

Os objetivos apresentados foram desdobrados em três questões norteadoras da pesquisa:

- I. A implantação do Programa REM promove mudanças no contexto do ensino médio com a proposta de criação das áreas de empregabilidade?
- II. Que condições foram viabilizadas para as escolas com a implantação do Programa REM, em Belo Horizonte, no que se refere à realização do trabalho docente?
- III. O Programa REM, na concepção dos entrevistados, possibilitou a reorganização dos tempos e espaços do trabalho docente na escola?

Como hipóteses de trabalho mais prováveis, construídas com base na minha prática profissional, nos estudos prévios realizados e nas discussões propiciadas durante a construção da temática, têm-se:

- H1. A implantação do Programa REM pressupõe um processo de valorização do ensino médio com as áreas de empregabilidade.
- H2. O Programa REM, nas escolas da rede estadual de ensino em Belo Horizonte, contribui para a melhoria das condições do trabalho docente.
- H3. O Programa REM propicia maior interação do trabalho coletivo, ao mesmo tempo que leva a uma intensificação do trabalho docente.

Para a realização deste estudo, foram identificados e analisados trabalhos publicados no período de 2004 a 2014 e, de acordo com a temática da pesquisa, ficaram definidos os seguintes descritores: Ensino Médio; Trabalho e Condições do Trabalho Docente; e Empregabilidade.

Os anos de 2004 a 2014 foram tomados como referência em função do interesse por examinar uma década de trabalhos relativos ao ensino médio e, ainda, pelo fato de que 2014 foi o ano previsto para a universalização do Programa REM no Estado de Minas Gerais. Portanto, buscou-se estudar uma década de trabalhos relacionados a essa etapa escolar.

Para apresentar os trabalhos identificados, foi elaborada uma tabela com as referências dos trabalhos encontrados, apresentando suas respectivas fontes e entre os anos de publicação.

Trata-se de três trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (2010), nos Grupos de Trabalho (GTs): Estado e Política Educacional (GT 5) e Trabalho e Educação (GT 9); doze dissertações e teses publicadas no banco de dados da CAPES (2004); oito artigos publicados no Portal SCIELO (2005), encontrados nos periódicos *Revista Educação e Pesquisa*, *Revista Educação & Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*; e quatro trabalhos da *Coletânea Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio* (CCTJBEM) publicados em 2014.

A Tabela 1, a seguir, registra os trabalhos analisados, segundo as categorias em que foram agrupados, e as fontes em que foram encontrados.

Tabela 1 – Trabalhos sobre Ensino Médio, Trabalho e Condições do Trabalho Docente e Empregabilidade – 2004-2014

Fonte	Caracterização	Total analisado	Ensino Médio	Trabalho/ Condições do Trabalho Docente	Empregabilidade
ANPEd	Trabalho completo	3	2	1	0
CAPES	Teses e dissertações	12	3	8	1
SCIELO	Artigos	8	6	2	0
CCTJBEM	Cadernos Temáticos	4	3	1	0
Total geral		27	14	12	1

Fonte: ANPEd (2010), CAPES (2004), SCIELO (2005) CCTJBEM (2014).

De acordo com esse levantamento, constatou-se a existência de um número pequeno de estudos direcionados ao ensino médio; como se vê na tabela acima, foram encontrados somente vinte e sete trabalhos. Apenas um estudo associado às condições do trabalho docente e direcionado à empregabilidade foi identificado. Cabe ressaltar que não há, em nenhuma das fontes consultadas, pesquisas acerca do Programa REM e das Condições de Trabalho Docente relacionadas ao mesmo.

Entre as publicações analisadas, há uma contribuição mais próxima de alguns autores que tratam da questão curricular. A necessidade de pensar os currículos para melhorar a qualidade do ensino é indispensável para a educação, tanto da classe trabalhadora como dos cidadãos em geral.

Ramos (2011) acredita que o programa de incentivo às pesquisas curriculares consideradas “inovadoras” no ensino médio viabiliza um percurso de avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e que o momento, dentro do processo de atividades e

de métodos ativos, nada mais é que uma expressão da capacidade da classe dirigente de manter seus princípios firmados na sociedade.

As inovações e o uso cada vez maior da ciência e da tecnologia, conforme descreve Suhr (2005), são primordiais para adequar a sociedade ao uso do aporte tecnológico e, assim sendo, a reforma do ensino médio contribuirá para isso, pois a formação é um dos meios ideais para colocar o sujeito em contato com as mudanças produtivas, desenvolvendo suas competências para o mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Suhr (2005), essa adequação, por sua vez, fortalece o lugar atribuído ao setor produtivo como mediador privilegiado para a definição de quais deveriam ser as competências a serem desenvolvidas no ensino médio, visando à preparação dos estudantes para sua empregabilidade.

Existe uma preocupação real da classe capitalista com a qualidade da educação para a classe trabalhadora? Essa reflexão nos levou a examinar a educação no cenário contemporâneo e, especificamente, as propostas apresentadas para a etapa do ensino médio. Questionamos sua funcionalidade para o desenvolvimento socioeconômico do país, que necessita de uma educação que discuta e proponha valores para a construção de uma sociedade sustentável, com justiça social, sendo primordial que as práticas educativas se configurem por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares (FRIGOTTO 2007; CARDOZO, 2011).

As políticas públicas brasileiras têm dificultado as condições do trabalho docente. O grande crescimento interno das escolas vem promovendo o inchaço das salas de aula. A formação inicial docente não tem oferecido as bases teóricas e políticas necessárias e, além disso, as condições de infraestrutura das escolas e de apoio às situações de ensino apresentam-se cada mais precarizadas, destacando-se a escassez de recursos e a baixa remuneração do trabalho docente. Esses fatores afetam à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), conforme afirma Araújo (2010), que a insatisfação dos docentes está relacionada, sobretudo, à política salarial vigente e à inexistência de oportunidades de participação sistemática em programas de benefícios e de capacitação e aprimoramento profissional.

As condições físicas e o controle no ambiente de trabalho causam ainda mais resistência nos docentes do que adaptação a seu trabalho. Nessa discussão, pode-se verificar a questão do poder e dos valores organizacionais sobre o controle do trabalho e o consequente nível de estresse ocupacional derivado desse controle, diante de condições precárias como as que estão alojadas na escola e no entorno social da docência, como apontam Barbosa (2009) e Canova (2008).

As práticas intensificadoras do trabalho docente são derivadas de demandas institucionais: condições de tempo insuficiente para a realização das tarefas; exigências burocráticas e cobranças da Secretaria de Educação; necessidade de formação continuada, decorrente das modificações na profissão e de programas como o REM – que traz a oferta de áreas de empregabilidade para as quais os docentes não têm qualificação, gerando a necessidade de horas de estudo para lidar com os novos conhecimentos.

O Plano Nacional de Educação estabelece prioridades para que se dê continuidade ao trabalho que hoje amplia a valorização e a formação desejada dos docentes, estimulando novas discussões e levantando proposições a respeito das questões desafiadoras para a melhoria da formação docente (SCHEIBE, 2010).

A escola de nível médio é um campo estratégico de luta da classe popular pelo seu direito à educação, de debates sobre as inovações introduzidas nos currículos e de desvelamento das contradições do processo da formação, o que demarca a distância entre os diferentes grupos de oposição e entre os governantes e os governados (ZIBAS, 2005).

Neto (2010) explica que a categoria trabalho tem sido discutida ao longo da história humana e que a sua conexão com a educação no interior da escola, principalmente de ensino médio, é permeada de propostas para a materialização de mudanças durante diversos e seguidos governos, marcadas pelas diferentes classes, e que ainda não se conseguiu, através da reforma educacional brasileira, implementar as mudanças esperadas pela sociedade.

Acerca das mudanças no âmbito educacional, tem-se, entre outras, a necessidade de formação para o trabalho, conforme adverte Kuenzer (2011), pois, em decorrência das mudanças, reduz-se a autonomia relativa das propostas pedagógicas e do trabalho docente. A partir desse pressuposto, verifica-se que o capitalismo preocupa-se muito mais em formar seus professores no âmbito das relações sociais e de produção, deixando em segundo plano os cursos de formação inicial e continuada.

Verifica-se, ainda, na visão de Cardozo (2007), que não se pode compreender a educação sem inseri-la no contexto em que ela se forma, notadamente nos movimentos contraditórios e nas lutas que surgem entre as classes. Assim, a escola representa um espaço de desafio ao trabalho do docente, que deve formar estudantes com uma visão crítica em relação às questões sociais que emergem no mundo profissional, preparando-os para as tensões da sociedade produtiva.

As transformações sociais são entendidas como as mudanças ocorridas na base das sociedades, sejam elas na área política, econômica ou cultural, na formação escolar, ou mesmo na área das condições de trabalho oferecidas, entre outras. As transformações sociais

afetam a vida do sujeito, independentemente de sua situação econômica, raça, gênero, conforme se vê na citação a seguir.

Hoje em dia, podemos dizer que vivemos em um momento de profundas transformações sociais que estão acontecendo à nossa volta, no nosso cotidiano: são as mudanças tecnológicas, as mudanças nas formas de produção, são as mudanças nas formas de comunicação e interação entre as pessoas, dentre outras transformações, tudo isso ocorrendo numa grande velocidade. Isso quer dizer que quando as relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais se modificam, muda também nosso comportamento, nosso modo de pensar, de sentir e de ver a realidade (CARMO; CORREIA, 2014, p.14).

No contexto das mudanças sociais, está a escola como uma instituição social criada pela sociedade para a socialização. Ainda para Carmo e Correia (2014), a escola foi vista por muitos como geradora de condições de melhoria social.

1.1 Fundamentos da empregabilidade

Verifica-se, na visão de Cardozo (2007), que não se pode compreender a educação sem inseri-la no contexto em que ela se forma, notadamente nos movimentos contraditórios e nas lutas que surgem entre as classes. Por ser a escola um espaço dos movimentos dos contrários, torna-se necessário formar estudantes com uma visão crítica em relação às questões sociais que emergem no mundo do trabalho, preparando-os para as tensões da sociedade produtiva. Isto representa um desafio para o trabalho docente.

Para formar estudantes bem preparados para o mundo do trabalho, são necessárias boas condições de trabalho para os docentes desenvolverem bem suas atividades no espaço laboral. O ambiente escolar é um espaço de possibilidades para o estudante do ensino médio conhecer o mundo produtivo e a questão que envolve a ideia de empregabilidade.

As preocupações referentes à empregabilidade têm aumentado nos últimos anos e as transformações do mundo empresarial parecem exercer forte impacto sobre os padrões de atuação profissional, de modo que um maior número de estudos e pesquisas vem sendo desenvolvido no intuito de conhecer e especialmente preparar os trabalhadores para enfrentarem essa realidade de maneira mais condizente.

Em função das mudanças e das contínuas transformações do mundo do trabalho, a preparação dos jovens para assumir o mercado profissional também tem exigido padrões diferentes para sua inserção no mercado produtivo. Dessa forma, o termo *empregabilidade* passou a ser utilizado nas conversas dos trabalhadores, dos empresários, nos meios de comunicação, nas políticas educacionais e de desenvolvimento como uma expectativa para

melhor atender ao mercado a partir do ano 2000. Verifica-se que a empregabilidade tem sido pensada segundo a visão do governo, das organizações, das instituições de ensino e dos indivíduos, uma vez que influencia a sociedade como um todo (CAMPOS, 2006).

Pode-se verificar ainda que o termo empregabilidade está referenciado segundo Oliveira (2000) as exigências do mercado de trabalho por competência, reforçando uma maior escolarização do profissional para atender às necessidades do mercado de trabalho. Como o desenvolvimento das tecnologias, a globalização da produção e as constantes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho afetaram o ambiente das instituições, proporcionando também uma exclusão social.

Observa-se que o uso recente do termo refere-se não apenas às habilidades próprias para uma profissão, mas envolvem as habilidades e atitudes esperadas em geral para um bom profissional. Considerando-se a empregabilidade essencialmente como a preparação para a busca de trabalho, a educação seria uma forma para essa preparação do estudante sair melhor equipado e preparado para a realidade de trabalho ou emprego (NABI, 2003).

Para Minarelli (1995), ser admitido em um emprego, público ou particular, é empregabilidade, ou seja, é a competência ou habilidade de ter emprego, assim como o trabalho autônomo, que também se fundamenta nos pilares da empregabilidade, pois a autonomia obriga o profissional a cuidar de sua formação e de seu aperfeiçoamento, a estar informado das novidades do mercado de trabalho e da profissão.

Na contemporaneidade, a globalização e as novas tecnologias exigem que o sujeito trabalhador, para se manter em um emprego, desenvolva suas competências, habilidades e atitudes. A isto Neto (2006) chama de empregabilidade. A condição de ser empregável passa a ser mais importante do que o próprio emprego, exigindo que as pessoas desenvolvam maior capacidade de aprender e se adaptar à realidade de mercado. Observa-se, ainda, um aumento na preocupação das políticas governamentais em preparar, principalmente os jovens, para os desafios do trabalho. Mas ainda, verifica-se a necessidade de estudos que se dediquem a conhecer quais as variáveis imprescindíveis que podem levar uma pessoa a obter resultados eficazes na busca dessa empregabilidade, fazendo com que ele seja empregável (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004).

Nesse aspecto, a empregabilidade pode ser entendida como um conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conquistar e manter um trabalho ou emprego. Corroborando a ideia de que a empregabilidade seria a capacidade de mover-se, de maneira autosuficiente, dentro do mercado produtivo, com potencialidade para compreender a realidade do chamado emprego sustentável (CAMPOS *et al.*, 2003).

1.2 Princípios da competência

As condições de trabalho são uma denominação específica de um processo às vezes contraditório, conforme adverte Antunes (2007): um processo às vezes de precarização na estrutura do trabalho, de flexibilização social do trabalho ou mesmo de aumento da intensificação do trabalho levando a consequências diversas na vida do sujeito trabalhador, especificamente, em análise nesta pesquisa, do trabalhador docente. E que, entre as preocupações com as condições do trabalho, encontra-se a tarefa de desenvolver no educando sua competência através das áreas de empregabilidade.

As condições de trabalho são essenciais para a realização de qualquer atividade laboral. O docente, dentro das condições oferecidas pelas escolas para sua atuação, necessita realizar sua atividade de maneira a desenvolver competências nos discentes para que estes possam estar aptos a atuar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente em relação à produtividade.

Desenvolver competências no estudante é uma responsabilidade da escola determinada pelo artigo 4º da Resolução n. 2.486, da SEE/MG, que regulamenta a estrutura curricular do Programa REM:

A estrutura curricular do Reinventando o Ensino Médio deve conter uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada, que é definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, bem como as áreas de empregabilidade, destinadas à geração de competências e habilidades para a inserção do aluno no mundo do trabalho. (MINAS GERAIS, 2013c).

A estrutura curricular precisa de renovação e deve ser reconhecida como um território de saberes, mas também de incertezas. Além disso, a construção curricular não pode deixar de considerar as ligações entre formação humana, científica, cultural e profissional, promovendo um ensino significativo e de sentido próprio, que integre os conhecimentos científico-tecnológicos, “o currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas”(ARROYO, 2014, p. 160).

Os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, das diversas áreas que constituem o currículo do ensino médio, segundo Arroyo (2014), são conhecimentos a que têm direito os jovens trabalhadores, sujeitos de direitos que buscam de diversas formas conseguirem chegar nesse espaço escolar. Esse “direito a se entender exigirá mais dos currículos e da docência” (ARROYO, 2014, p. 179), para desenvolver a competência nos estudantes do ensino médio.

A competência pode ser entendida como o domínio de conhecimentos, de habilidades e de atitudes do sujeito para se alcançar a eficácia, tanto no trabalho como também na vida secular. Há muito tempo se busca trabalhar essa questão com os sujeitos, mas, às vezes, o difícil é definir que competências se pretende desenvolver.

A ideia de que é preciso conhecer os fundamentos dos modelos de competências sustentados por atuais paradigmas, segundo os quais a competência é um atributo inseparável da ação aplicada em uma dada situação; ela tem a ver com a consciência dos indivíduos sobre suas responsabilidades pessoais quanto ao seu desempenho profissional; o saber-ser do indivíduo, sua subjetividade, sendo a base sobre a qual se apoiariam os demais saberes: o saber-aprender; o saber-fazer e o saber-conviver. O saber é uma qualidade atribuída ao sujeito, não se referindo ao que foi condensado em conteúdos específicos. O decisivo na avaliação da competência é a mobilização do sujeito, a dinâmica que caracteriza seu modo de intervenção, o modo como articula a dimensão conceitual dos saberes implicados na atividade laboral (ARAÚJO, 2000; MACHADO, 1998).

Verifica-se o desafio para o ensino médio de construir um currículo que promova nos estudantes uma visão global e atualizada, possibilitada por condições de escolha e de tomada de decisões que contribuam para o seu processo formativo.

Desenvolver competências nos estudantes, como uma função da atuação do professorado, confronta-se com a necessidade de maior preparação do docente, solicitando cada vez mais ações reflexivas que vão demandar maior participação e trocas mediante maior convivência docente dentro do espaço da escola.

O conceito de competência está relacionado à qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo evento, evento aqui entendido como uma situação inusitada, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade (BOOG, 1991).

Esse conceito foi se revalorizando, antes tido como paradigma, a partir de 2000, visto como possível de ser construído, em função das mudanças ocorridas nos processos de reestruturação produtiva em curso, da imprevisibilidade das situações econômicas, organizacionais e de mercado e das significativas mudanças nas características do mercado de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001).

Para Moura e Bitencourt (2006), a competência está relacionada ao desempenho do trabalhador na empresa, podendo ser treinada e desenvolvida conforme as atividades e o trabalho realizado. Muitas vezes, está vinculada a resultados dos objetivos organizacionais propostos. Assim, se a competência pode ser construída por meio de treinamento e desenvolvimento, ela pode ser melhorada e corrigida. Um indivíduo competente deve buscar

uma atuação profissional com qualidade na solução de problemas, ou eventos que surgem no setor de trabalho.

Pode-se dizer que a competência se funda em três pilares, saber o que fazer, saber como fazer e saber por que fazer. No entanto, ser competente engloba também ter um bom desempenho numa dada tarefa, ou seja, envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que a pessoa precisa desempenhar com eficácia para determinadas tarefas e em qualquer situação (OLIVEIRA, 2000; RABAGLIO, 2001).

Assim, inferimos que a atual proposta para o “novo” ensino médio busca formar um perfil de estudante com possibilidades de conhecer áreas de empregabilidade, o que acaba por colocar sobre esse modelo toda uma expectativa de formação sobre essas áreas. Entretanto, o que vem a ser realmente essa proposta? Será que essa formação possibilitará ao estudante desenvolver competências que atendam as suas reais necessidades para inserção no mundo do trabalho, tornando-o empregável, ou mesmo para sua progressão nos estudos?

1.3 Questões éticas da pesquisa

Antes da realização da pesquisa empírica, solicitou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Depois de aprovada, iniciaram-se os contatos telefônicos com as escolas e com os possíveis participantes, além dos contatos pessoais com os gestores das instituições para os quais foram apresentados o projeto de pesquisa e os objetivos do estudo.

No primeiro contato com os gestores, realizou-se a observação da estrutura física de cada uma das escolas. O superintendente, o coordenador de currículo das áreas de empregabilidade do ensino médio e os gestores das escolas envolvidas na pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido², que dispõe sobre a garantia de anonimato, a confidencialidade dos dados e a liberdade de cada participante para deixar a investigação quando assim o desejar. Mesmo assim, alguns dos sujeitos docentes solicitaram não identificar seu nome na entrevista. Nesse sentido, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não foi assinado. Nas entrevistas, foi explicado aos sujeitos participantes que poderiam ficar à vontade caso desejassem abster-se de responder alguma questão. Após a conclusão das entrevistas, agradeceu-se a cada um dos participantes pela disponibilidade.

Em termos de metodologia utilizada, o texto a seguir apresenta a estrutura da pesquisa e seus primeiros resultados. Assim, o relato desta Tese de doutorado está estruturado em sete capítulos, tal como especificado a seguir.

² Ver Apêndice E- modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O primeiro capítulo volta-se para uma introdução do trabalho, esclarecendo o interesse pela temática, o objetivo geral, os objetivos específicos e as hipóteses da pesquisa. Ainda nesse capítulo, são explicados o estudo bibliográfico, os fundamentos da empregabilidade, os princípios da competência e as questões éticas que permearam a pesquisa e a divisão dos capítulos.

No segundo capítulo, são explicitados brevemente as escolhas metodológicas assumidas, as estratégias de aproximação do objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, com a caracterização do perfil dos sujeitos, das escolas participantes e da mudança curricular para a adequação das áreas de empregabilidade sugeridas pela SEE/MG e a organização dos dados das escolas participantes.

O terceiro capítulo trata dos desafios do ensino médio, as condições das escolas e do trabalho docente. O levantamento estatístico do ensino médio no Brasil e em Minas Gerais. Estudam-se aspectos estatísticos da Educação Básica e dos cursos em nível de ensino médio de maior destaque nas redes pública e privada. Apresentam-se, também, a representatividade e a caracterização dos docentes na Educação Básica do país.

No quarto descreve-se o ensino médio e profissional no contexto brasileiro, faz-se uma breve retrospectiva histórica do ensino no Brasil. Discorre-se sobre a legislação, as diretrizes curriculares para o ensino médio e os programas educativos realizados, tanto em instituições públicas como privadas, dentre elas o Sistema S, com ênfase para os Programas Brasil Profissional, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Ensino Médio Inovador. Aborda-se, ainda, o percurso da educação e a sequência de fatos, tanto da educação profissional, como da sua articulação com o ensino médio. Evidencia-se a dualidade estrutural do ensino profissional e médio.

O quinto capítulo é destinado à exposição do resultado parcial, com análise, da proposta do Programa REM, relacionando a questão da educação em Minas Gerais com o que dispõem as Resoluções: SEE/MG n. 2.017/2011; SEE/MG n. 2.197/2012; SEE/MG n. 2.030/2012, SEE/ MG n. 2.032/2012; SEE/MG n. 2.251/2013; SEE/MG n. 2.252/2013 e SEE/MG n. 2.486/2013 e a caracterização do Programa REM nas escolas pesquisadas, com apresentação da estrutura curricular do Programa e da sua universalização na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O sexto capítulo trata dos resultados do estudo empírico do Programa REM com as análises relativas às concepções dos sujeitos entrevistados sobre o Programa e sobre as condições do trabalho docente, das categorias de conteúdo construídas à luz das entrevistas e das hipóteses.

Finalmente, a partir das questões básicas da pesquisa, dos dados históricos e legais, dos aspectos teóricos, das concepções e das condições de trabalho docente e dos resultados empíricos, são abordadas as considerações finais desta Tese.

CAPÍTULO II

2. ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa abarcou as seguintes etapas: um estudo bibliográfico para a definição da temática; uma análise de documentos, utilizando o método de levantamento de dados; uma análise quantitativa e qualitativa do histórico documental; estudos sobre a legislação da Educação Básica – especificamente a do ensino médio; uma revisão de trabalhos já realizados e da literatura especializada (livros, periódicos, manuais didáticos, publicações e documentação de leis e decretos), compreendendo aspectos significativos das condições do trabalho docente.

Devido à natureza exploratória deste estudo e ao reduzido número de informações encontradas na literatura especializada, foram necessárias consultas à internet, o que implicou visitar *sites* que divulgam estudos científicos em áreas relacionadas com o ensino médio e com as condições do trabalho docente nessa etapa de ensino. Também foi importante fonte de dados uma coletânea de cadernos temáticos sobre juventude brasileira e ensino médio.

De acordo com as fontes do levantamento bibliográfico apresentado no capítulo introdutório, dentro do amplo universo educacional do ensino médio, constatou-se um número reduzido de pesquisas e trabalhos direcionados a essa etapa de ensino, com a identificação de apenas vinte sete trabalhos. Associado às condições do trabalho docente e direcionado à empregabilidade, apenas um trabalho foi identificado. Cabe ressaltar, que não foram encontrados, em nenhuma das fontes pesquisadas, estudos do Programa REM associados às condições do trabalho docente.

Deve-se ressaltar que a utilização da análise documental amplia e enriquece a descrição da temática em discussão, podendo auxiliar, ainda, na qualificação da leitura das experiências no interior da vida social. Inclusive, conforme Cellard (1997), esse tipo de análise possibilita compreender a importância do uso de documentos em estudos de cunho sociológico, visto que acrescenta a dimensão do tempo à compreensão do social. Mesmo porque, os documentos favorecem a contextualização, a evolução de conceitos, de conhecimentos, de práticas e comportamentos. Finalmente, a análise documental proporciona a diminuição de influências do pesquisador e reduz possíveis constrangimentos nas questões

feitas aos depoentes durante as entrevistas, já que o pesquisador possui um prévio conhecimento da temática que deseja pesquisar.

A observação também contribuiu para o objetivo da pesquisa. Para Ludke e André (1986), a observação ocupa um lugar primordial nas pesquisas qualitativas educacionais, uma vez que possibilita um contato próximo do pesquisador com o objeto de estudo. Entretanto, ressalta-se que, nesta pesquisa, a observação teve apenas um caráter de percepção do campo e de aproximação com o espaço de atuação dos professores das áreas de empregabilidade, a fim de conhecer algumas das atividades de oficinas realizadas na escola. Para os autores citados, esse procedimento não escapa de algumas críticas por causarem mudanças no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, por basearem-se na interpretação pessoal, pelo risco de uma representação parcial da realidade, mantendo aqui um distanciamento da pesquisadora em relação a esse procedimento.

Buscamos, assim, realizar apenas algumas observações para conhecer as condições da estrutura física das escolas pesquisadas e os trabalhos realizados pelos estudantes das áreas de empregabilidade, conforme verificado em visitas feitas às escolas durante os contatos para entrevistas com os atores que nelas trabalham. Quanto a isto, destaca-se que foi possível verificar alguns trabalhos de oficinas de uma das áreas de empregabilidade, onde se pôde conhecer uma exposição de fotografias montada pelos estudantes da área de comunicação aplicada. Em outra das escolas participantes da pesquisa, foi observada uma roda de conversa entre os estudantes da área de turismo e o quanto os mesmos encontravam-se entusiasmados com uma visita técnica realizada durante a semana em que a pesquisadora esteve na instituição. Não foi realizada nenhuma entrevista com os estudantes por não fazer parte do objeto do estudo desta pesquisa.

Conforme registrado anteriormente, para nortear a pesquisa, foram elaboradas três questões para as quais levantaram-se três hipóteses, aqui retomadas com as categorias de análise então definidas e as questões das entrevistas correspondentes. O Quadro 1, a seguir, registra a relação entre esses componentes

Quadro 1: Categorias, objetivos, questões da pesquisa e hipóteses

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES DA PESQUISA	HIPÓTESES
A política de implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais	I- Descrever e interpretar as mudanças para o ensino médio com a implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais	I- A implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio promove mudanças no contexto do ensino médio com a proposta de criação das áreas de empregabilidade?	H1- A implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio pressupõe um processo de valorização do ensino médio com as áreas de empregabilidade.
As condições de trabalho docente nas escolas da Rede Estadual de MG com a implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio	II- Investigar e analisar as condições de trabalho docente com a implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino em Belo Horizonte.	II- Que condições foram viabilizadas para as escolas com a implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio em Belo Horizonte, no que se refere à realização do trabalho docente?	H2- O Programa Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino em Belo Horizonte contribui para a melhoria das condições do trabalho docente.
O Trabalho Docente na concepção dos sujeitos participantes da pesquisa	III- Contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao Programa Reinventando o Ensino Médio considerando o trabalho docente na escola.	III- O Programa Reinventando o Ensino Médio na concepção dos entrevistados possibilitou a reorganização dos tempos e espaços do trabalho docente na escola?	H3- O Programa Reinventando o Ensino Médio propicia maior interação do trabalho coletivo, ao mesmo tempo que leva a uma intensificação do trabalho docente.

Fonte: RIBEIRO, 2013a.

Para a coleta das informações, foram elaborados dois questionários (apresentados nos APÊNDICES C e D), sendo ambos para os docentes das Escolas Ap e B tematizando sobre as suas condições de trabalho e o seu contexto do trabalho, principalmente depois da implantação do Programa REM. Também foram construídos dois roteiros de entrevista (apresentados nos APÊNDICES A e B), sendo um com treze e outro com sete questões, nos quais se incluiu o levantamento de dados pessoais para a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Em relação às entrevistas semidirigidas, aplicadas a treze sujeitos abaixo discriminados, teve-se como expectativa conhecer as trajetórias de vida profissional dos sujeitos e caracterizar o contexto de formação e certificação, seu conhecimento sobre o Programa REM, sua concepção sobre o mesmo, as questões de materialidade para desenvolver o trabalho com a implantação do Programa, as condições de trabalho antes e

depois de sua implantação, além, obviamente, de descrever, por meio de relatos e questionários, o Programa em relação ao trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, acredita-se que a entrevista apresenta-se como um instrumento rico de investigação, além de auxiliar a análise dos dados coletados nos documentos e na observação da estrutura das condições de trabalho docente. Assim, contribui para o estudo da complexidade das ações e reações dos sujeitos em seu contexto social. Portanto, como defende Kaufmann (1996), a entrevista não se limita a colher informações sobre a realidade do sujeito, uma vez que, ao participar da entrevista, o entrevistado desenvolve um trabalho sobre si mesmo a fim de construir a própria realidade do contexto social no qual está inserido.

As entrevistas foram realizadas³ em duas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, localizadas em Belo Horizonte, sendo uma delas escola-piloto do Programa REM, aqui denominadas Escola Ap (escola piloto) e Escola B. Dos treze sujeitos entrevistados, temos: um superintendente educacional e um coordenador de currículo das áreas de empregabilidade, ambos da estrutura central da SEE/MG; dois diretores, um de cada escola; dois coordenadores e sete profissionais docentes do ensino médio, sendo quatro da Escola Ap e três da Escola B. Em princípio, pretendeu-se entrevistar e aplicar o questionário a todos os profissionais participantes do Programa REM, nas duas escolas, que se dispusessem a participar, mas, após discussões a respeito, verificou-se ser mais apropriado aplicar os questionários somente aos docentes diretamente envolvidos com o trabalho nas áreas de empregabilidade. Em função da novidade da temática, a entrevista semidirigida fez-se necessária para maior aproximação das condições de trabalho do docente com a implantação do Programa.

Posteriormente às entrevistas, aplicaram-se dois questionários aos sujeitos docentes. Esse instrumento se mostra de grande importância, pois, de acordo com Moura e Moura (2006), é um dos procedimentos mais usados para obter informações. Aplicada com critérios, essa técnica apresenta grande confiabilidade. Nesse aspecto, na aplicação do primeiro questionário, foram selecionados tópicos tais como: condições da sala de aula, da biblioteca, dos banheiros, da sala de informática, da materialidade, dos recursos didáticos. Na aplicação do segundo questionário, foi usada a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT),

³Ver roteiro das entrevistas semidirigidas. Apêndice A - Roteiro da entrevista com o superintendente e o coordenador da área de empregabilidade - Questões da entrevista semiestruturada relativas ao ensino médio em Minas Gerais. Apêndice B - Roteiro da entrevista com os sujeitos da escola - Questões da entrevista com os diretores/coordenadores e docentes das escolas pesquisadas.

de Ferreira e Mendes (2008), com algumas adaptações para atender aos interesses da pesquisa.

Para Ferreira e Mendes (2008, p. 111), a avaliação do contexto do trabalho, por meio de um diagnóstico realizado pelos trabalhadores sobre o seu ambiente de trabalho, “[...] se constitui em um importante desafio para as abordagens das ciências do trabalho”. Nesse aspecto, captar e analisar as representações dos sujeitos trabalhadores - nesse caso, dos docentes - sobre o seu contexto de atuação pode favorecer as mudanças nas condições de trabalho.

Assim, apresentam-se dois questionários: um com onze questões a respeito das condições do trabalho docente e o outro com trinta questões a respeito do contexto de trabalho, conforme apresentado nos Apêndices C e D.

2.1 Procedimentos Metodológicos do Trabalho de Campo

Especificamente, foram utilizadas as seguintes fontes para responder às questões da pesquisa:

- A. Documentos e informações relativas ao Programa REM.
- B. Entrevista com o Superintendente do Programa no âmbito da SEE/MG, com a participação também de um Coordenador de frente de currículo das áreas de empregabilidade do ensino médio.
- C. Entrevistas com gestores escolares e docentes das duas escolas escolhidas para o trabalho empírico: Escola A e Escola B.
- D. Questionários aplicados aos docentes:
 - Questionário 1: Aspectos do contexto do trabalho docente na escola.
 - Questionário 2: Aspectos das condições do trabalho docente na escola.

O estudo do objeto desta pesquisa visa a responder as questões apresentadas na Introdução. Para tanto, foi realizado um levantamento prévio nos documentos a respeito do Programa REM e a participação da autora no evento, que ocorreu entre os dias 20 e 22 de maio de 2013, no Minascentro, em Belo Horizonte, sobre a universalização do referido Programa no Estado de Minas Gerais, que contou com a presença do Governador Antônio Anastásia e da Secretária de Estado de Educação, profa. Ana Lúcia Gazzola.

Durante esse evento, foram mencionadas algumas das 11 escolas piloto do Programa e fez-se, ainda, referência à expansão, ocorrida em 2013, para 122 escolas da rede estadual de ensino, que entraram para o Programa antes da sua universalização em 2014.

Entre as escolas participantes do REM, foram citados dados das 2 escolas escolhidas para a pesquisa. Uma delas, no segundo dia do evento, no momento dedicado à apresentação dos resultados do projeto piloto. Mencionou-se a mudança de concepção dos docentes a partir de sua participação no Programa. A resistência apresentada no início, devido aos diversos projetos já implementados na escola e que não deram resultados, havia sido superada. Após quase um ano de trabalho, os docentes estavam mais flexíveis ao Programa, preferindo assumir uma disciplina de empregabilidade como matéria de extensão, ao invés de ministrar aulas em outra escola da cidade. Assim, a situação posta despertou interesse da pesquisadora por conhecer a realidade das condições de trabalho dos docentes naquela instituição.

O nome da segunda escola foi mencionado ao final do segundo dia do evento, na apresentação de uma roda de conversa, quanto foi explicado que algumas escolas estavam demonstrando interesse em participar do Reinventando ainda antes da universalização do mesmo para todo o Estado de Minas Gerais. Diante dos dados apresentados pelas escolas na expansão ao REM e das condições socioeconômicas diferentes entre as duas escolas, bem como a localização, o número de alunos e turnos, a autora interessou-se por conhecer as condições de trabalho docente em escolas com realidades diversas e também em momentos diferentes da implantação do Reinventando.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Grupo 1 - Superintendente e Coordenador de frente do currículo das áreas de empregabilidade

Buscou-se o depoimento do Superintendente do Ensino Médio da SEE/MG e do Coordenador de frente de currículo das áreas de empregabilidade. O primeiro contato com o Coordenador ocorreu no evento, já mencionado, quando, em conversa informal, a pesquisadora comentou a respeito da pesquisa e do seu interesse por entrevistar o Superintendente do Ensino Médio da SEE/MG.

A entrevista com o Superintendente foi agendada por telefone e realizada em uma sala do prédio da SEE/MG, localizado na Cidade Administrativa, no ambiente de trabalho do entrevistado. Foi acompanhada pelo Coordenador de currículo das áreas de empregabilidade do Programa REM, que colaborou também com informações sobre o Programa. Devido a um chamado telefônico para o Superintendente, o Coordenador participou, sozinho, do final da entrevista fornecendo as informações solicitadas.

A entrevista totalizou 1 hora e 30 minutos de gravação. Ao ser transcrita, produziu um documento de dezenove páginas, em que se registrou o conteúdo das falas, respeitando-se o estilo da linguagem oral. A Tabela 2 apresenta informações gerais sobre os entrevistados do Grupo 1:

Tabela 2: Perfil e identificação do primeiro grupo de entrevistados – set. 2013

Grupo 1	Total	Sexo		Formação Superior	Pós-Graduação (Especialização)	Vínculo de Trabalho Efetivo
		F	M			
Superintendente do Ensino Médio da SEE/MG	01	0	01	01	01	NI
Coordenador de currículo das áreas de empregabilidade	01	0	01	01	NI	Efetivo - Concursado
Total	02					

Fonte: RIBEIRO, 2013a.

Nota: NI - Não Informado.

Grupos 2 e 3 - Diretores e Coordenadores das áreas de empregabilidade e Docentes das áreas de empregabilidade

Foram convidados a colaborar com o estudo os diretores das duas escolas participantes da pesquisa e os coordenadores das áreas de empregabilidade dessas escolas, pelo fato de nosso objetivo geral estar focado nas condições de trabalho docente com a implantação do Programa REM, especificamente em Belo Horizonte onde as escolas estão localizadas: a Escola Ap, na Região Norte, e a Escola B, na Região Centro-Sul da cidade.

Em relação aos docentes, optou-se por entrevistar todos os que trabalham nas áreas de empregabilidade do Programa REM, nas duas escolas, ficando a amostra assim constituída: quatro docentes da Escola Ap, todos com nível superior completo de escolaridade, e três da Escola B, todos, também, com nível superior completo de escolaridade, sendo um entrevistado com duas formações em nível superior e os outros com formação diversa. A escolha dos sujeitos se deu segundo o interesse e a disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa, conforme exposto na Tabela 3:

Tabela 3: Perfil dos segundo e terceiro grupos de entrevistados – set. 2013

Grupos 2 e 3	Total	Sexo		Formação Superior	Pós-Graduação (Especialização)	Vínculo de Trabalho Efetivo
		F	M			
Diretores e Coordenadores	04	03	01	04	02	04
Docentes	07	05	02	07	03	06
Total	11	08	03	11	05	10

Fonte: RIBEIRO, 2013b; 2013c.

Em relação aos sujeitos, observa-se que todos possuem formação de nível superior e que metade possui Pós-Graduação em nível de especialização. Além disso, nota-se que, dos onze sujeitos entrevistados, dez são efetivos e apenas um é designado, apesar do Programa REM sugerir que profissionais efetivos assumam a área de empregabilidade. Segundo informou o diretor da Escola Ap, devido à alta rotatividade de docentes para a área de empregabilidade, houve a necessidade de convidar um docente designado para prosseguir com as aulas dessa área.

Embora a questão do sexo não tenha sido um critério utilizado na definição dos sujeitos para a entrevista, para efeito de conhecimento, cabe ressaltar que, do total de treze sujeitos no 1º, 2º e 3º grupos, oito pertencem ao sexo feminino e cinco são do sexo masculino. Vale registrar que, dos profissionais docentes contatados, o número do sexo feminino nas escolas pesquisadas é de cinco docentes em um universo de sete sujeitos pesquisados.

2.3 Organização dos dados

As entrevistas com os diretores das Escolas Ap (escola piloto) e B (escola da fase de expansão) foram agendadas por telefone; já as entrevistas com os coordenadores e docentes, pessoalmente, durante as entrevistas com os diretores. Em relação aos participantes da Escola Ap, foi solicitado, pela direção da escola, que os docentes respondessem por escrito o questionário e as questões de entrevista. Na Escola B, todas as entrevistas foram agendadas com o seu dirigente e com o coordenador, sendo que dois dos docentes participantes tiveram que concluir as entrevistas em outra data – um, devido à questão de tempo disponível, e o outro, por não se encontrar na escola no dia das entrevistas, tendo sido necessário que a pesquisadora voltasse por mais duas vezes.

No geral, os contatos com os participantes foram bem sucedidos. Apenas algumas ocorrências, nada relevantes, foram verificadas. Percebeu-se, no primeiro momento, certa resistência de um dos participantes, que sempre tinha uma outra atividade a realizar, alegando

falta de tempo para a entrevista. Devido a isto, o entrevistado solicitou responder por escrito e em outro momento. No dia marcado para a entrega do questionário, aceitou responder uma das questões não respondidas, a saber: 1- Que concepção você tem do programa? As demais entrevistas ocorreram sem dificuldades.

As entrevistas realizadas com os diretores e os coordenadores puderam ser gravadas, mas, com os docentes, não pôde haver gravações, a pedido de alguns dos participantes, tendo sido as respostas registradas manualmente durante a entrevista. Algumas respostas foram bem rápidas; percebeu-se que havia uma preocupação com o tempo disponibilizado.

Os contatos com os docentes da Escola B ocorreram com tranquilidade. De modo geral, todos demonstraram disponibilidade, gentileza e interesse em participar. Dos três entrevistados, apenas dois tiveram o registro das respostas feito manualmente, um deles feito pelo próprio entrevistado. Quanto aos docentes da Escola Ap, todos os quatro entrevistados registraram as respostas manualmente.

As quatro entrevistas com os diretores e coordenadores ocorreram no ambiente da própria escola participante. Das entrevistas gravadas, a maioria ocorreu em ótimas condições. Entre elas, apenas duas ocorreram em condições pouco favoráveis e com interrupções, por motivo do trabalho do entrevistado.

As entrevistas totalizaram, aproximadamente, 3 horas e 40 minutos de gravação, com uma duração média de cinquenta a sessenta minutos cada. Ao serem transcritas, produziram um documento de vinte e três páginas, em que se registrou o conteúdo das falas, respeitando-se o estilo da linguagem oral.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, foram criados códigos para a identificação das respostas, com números e letras (em caixa alta), separados por ponto. Os primeiros símbolos (numéricos) indicam a ordem cronológica de realização da entrevista; o terceiro e o quarto símbolos indicam o cargo (SU, CO, DI, Co, DO), o quinto símbolo (letras F ou M) indica o sexo do entrevistado; o sexto e o sétimo símbolos (FS) indicam o nível de formação; o oitavo e o nono símbolos representam a graduação e, por fim, o décimo símbolo, o ano da realização das entrevistas. O Quadro 2 exemplifica a identificação dos entrevistados:

Quadro 2: Identificação dos entrevistados para efeito de registro das respostas às entrevistas

Código	Significado
01. SU. M. FS. GL. 2013	1º entrevistado. Superintendente. Sexo masculino. Formação superior. Graduação em Letras. Ano da entrevista.
02. CO. M. FS. GH. 2013	2º entrevistado. Coordenador do currículo das áreas de empregabilidade do ensino médio. Sexo Masculino. Formação superior. Licenciatura em História. Ano da entrevista
03. DI. M. FS. GH. 2013	3º entrevistado. Diretor da escola. Sexo masculino. Formação superior. Graduação em História. Ano da entrevista.
04. Co. F. FS. GM. 2013	4º entrevistado. Coordenador do Programa na escola. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em Matemática. Ano da entrevista.
05. DI. F. FS. GL. 2013	5º entrevistado. Diretor da escola. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em Letras. Ano da entrevista.
06. Co. F. FS. GH. 2013	6º entrevistado. Coordenador do Programa na escola. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em História. Ano da entrevista.
07. DO. F. FS. GP/CS. 2013	7º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em Pedagogia e Ciências Sociais. Ano da entrevista.
08. DO. F. FS. GH. 2013	8º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em História. Ano da entrevista.
09. DO. M. FS. GG. 2013	9º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo masculino. Formação superior. Graduação em Geografia. Ano da entrevista.
10. DO. F. FS. NI. 2013	10º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo feminino. Formação superior. Graduação não informada. Ano da entrevista.
11. DO. M. FS. NI. 2013	11º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo masculino. Formação superior. Graduação não informada. Ano da entrevista.
12. DO. F. FS. GL. 2013	12º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em Letras. Ano da entrevista.
13. DO. F. FS. GL. 2013	13º entrevistado. Docente da área de empregabilidade. Sexo feminino. Formação superior. Graduação em Letras. Ano da entrevista.

Fonte: RIBEIRO, 2013a; 2013b; 2013c.

Nota: De todos os docentes entrevistados, apenas um possui duas graduações.

Após a transcrição da fala de cada entrevistado e a organização das escritas das entrevistas não gravadas, geraram-se três relatórios:

- No primeiro, gerou-se o texto das respostas dos entrevistados, individualmente considerados e na ordem das entrevistas, sendo: do Superintendente com a participação do

Coordenador de currículo das áreas de empregabilidade do Programa REM; dos diretores e dos coordenadores das áreas de empregabilidade das escolas; e dos docentes. Esse texto foi organizado, por ordem das questões da pesquisa, conforme se pode observar nos APÊNDICES A e B.

- No segundo, ao se organizar o primeiro relatório de forma a agrupar as falas de todos os entrevistados por pergunta, teve-se o objetivo de facilitar a leitura e as releituras necessárias para identificar as propriedades em torno das percepções, sentimentos, contribuições e posicionamentos dos sujeitos sobre a implantação do Programa REM nas escolas.

- No terceiro, ao se agrupar perguntas trabalhadas nas entrevistas semidirigidas com os sujeitos das escolas definidas, criaram-se categorias de análise de acordo com as questões das entrevistas. Esse relatório teve por objetivo registrar dados obtidos seguindo as questões de pesquisa propriamente ditas, conforme detalhado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Categorias de análise sobre as condições do trabalho docente, no contexto do Programa Reinventando o Ensino Médio, nas escolas pesquisadas

Categorias de Análise	Questões do Roteiro de Entrevista
	APÊNDICE B
A política de implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais.	2.1- 2.2- 2.3
As condições de trabalho docente nas escolas da rede estadual de Minas Gerais com a implantação do Programa Reinventando Ensino Médio.	2.4- 2.5 - 2.6
O trabalho docente na concepção dos sujeitos participantes da pesquisa.	2.1- 2.3- 2.5- 2.7

Fonte: RIBEIRO 2013b; 2013c.

2.4 Caracterização das escolas

Apresenta-se, na sequência, um panorama das escolas pesquisadas, destacando: o quadro docente geral, o quadro docente das áreas de empregabilidade, o número de alunos por sala, a faixa etária dos estudantes da escola, os turnos de funcionamento, a região em que se localiza a instituição. O resultado pode ser visualizado na Tabela 4, abaixo:

Tabela 4: Panorama das escolas pesquisadas participantes do Programa Reinventando o Ensino Médio em Belo Horizonte – out. 2013

		Panorama da escola												
Escolas	Nº de Escolas	Docentes		Escola						Estudantes da escola				
		Nº de docentes em geral	Nº de docentes do Programa REM	Região	Turnos	Área de empregabilidade	Área de empregabilidade Nº de Turmas			Total das turmas	Nº Geral de alunos	Programa REM – Nº de alunos	Idade	Alunos por turma
							C	T	T					
		A	I	U										
Ap	01	60	7	Norte	M/T /N	3	3	5	6	14	950	400	15-60	25-38
B	01	55	6	Centro-Sul	M/T	3	4	4	4	12	1.134	472	14-17	40

Fonte: RIBEIRO, 2013a.

Nota: As áreas de empregabilidade escolhidas pelas escolas pesquisadas referem-se a CA- Comunicação Aplicada; TI- Tecnologia da Informação e TU - Turismo.

A Escola Ap, localizada na Região Norte da cidade, atende, sobretudo, o bairro Primeiro de Maio e seu entorno. Nela, atuam sessenta docentes, dos quais sete participam do Programa REM, com atuação nas três áreas de empregabilidade (Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo). A escola funciona em três turnos – manhã, tarde e noite – com um número de, aproximadamente, novecentos e cinquenta estudantes, entre quinze e sessenta anos de idade, nas modalidades Magistério, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. No Programa REM, há, aproximadamente, quatrocentos estudantes, distribuídos em quatorze turmas de vinte e cinco a trinta e oito alunos por sala de aula.

A Escola Ap, como já mencionado, é uma das onze escolas piloto do Programa REM por estar inserida dentro do vetor Norte e participar do projeto Território Educativo⁴. A escola encontra-se em uma área de vulnerabilidade, com uma necessidade de melhoria nas estruturas física e curricular para os alunos do ensino médio, no qual há um alto índice de evasão escolar.

A Escola B, localizada na Região Centro-Sul, região oposta à de localização da Escola Ap, apresenta certas diversidades em relação a esta, começando por dispor de uma melhor

⁴Art. 2º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que instituiu o Programa Mais Educação: “[...] a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”. (BRASIL, 2010).

estrutura física, atender a sessenta e sete bairros de Belo Horizonte e Região Metropolitana, com um público de melhores condições econômicas. Há um total de cinquenta e cinco docentes, dos quais seis participam do Programa REM, com atuação nas mesmas três áreas de empregabilidade da Escola Ap, e funcionando em dois turnos – manhã e tarde – com um número de mil cento e trinta e quatro estudantes, entre quatorze e dezessete anos da idade, apenas no ensino médio. No Programa REM, nessa escola, há aproximadamente quatrocentos e setenta e dois estudantes, distribuídos em doze turmas de, em média, quarenta alunos por sala de aula.

Escola Ap: escola piloto do Programa REM

Para que fosse possível a implantação do Programa REM, a Escola Ap recebeu recursos financeiros para montar um laboratório de informática, comprar uma caixa de som, trocar as carteiras das salas de aula, adquirir máquina *xerox*, computador, impressora, *data show*, televisão e *tablet* para os docentes. Quando o docente é transferido, ou sai da escola por qualquer motivo, o *tablet* é devolvido. Além desses recursos, objetivou-se propiciar aos estudantes visitas técnicas relacionadas aos projetos das áreas de empregabilidade.

Para atender a nova demanda curricular, diminuiu-se a carga horária de algumas disciplinas, possibilitando a criação do sexto horário. Há quatorze turmas distribuídas entre as três áreas de empregabilidade. Uma das áreas que apresentou maior rotatividade de docentes foi a de Tecnologia da Informação (TI), pela sua especificidade. A Escola Ap ainda apresenta, na área de empregabilidade TI, a dificuldade de não possuir acesso de qualidade à internet devido, primeiramente, à falta de uma operadora que possa melhorar o acesso à internet, e, também, à localização próxima ao metrô, que provoca interferência nos equipamentos (computadores).

O processo de inserção no Programa REM, na escola, começa antes da matrícula ser efetivada, com informações antecipadas aos pais dos alunos a respeito da ampliação do horário e da necessidade do aluno escolher uma área de empregabilidade para se matricular.

A escola começa o ano letivo com as cinco aulas normais e há uma semana de “Seminário de Percurso”. Após o seminário, ocorre uma reunião com todos os pais dos alunos, momento de informação mais detalhada sobre o Programa e sobre as três áreas de empregabilidade oferecidas pela escola. Após a semana de seminário e a reunião, o aluno faz a escolha pela área de empregabilidade de seu interesse.

O conteúdo a ser “trabalhado” é construído a cada ano e avaliado ao final do processo. As escolas pilotos estão no segundo ano do projeto, indo para a terceira construção do material a ser utilizado. O Programa REM deverá ser universalizado, a partir de 2014, em todo o Estado de Minas Gerais e, nesse sentido, questiona-se como universalizar um programa – ou que avaliação pode ser feita para se universalizar um programa – que ainda está em andamento e no qual nenhum dos estudantes está formado. Deixamos essa questão para uma próxima pesquisa, visto que o tema deste estudo relaciona-se às condições do trabalho docente a partir da implantação do Programa.

Escola B: escola incluída no segundo ano de implantação do Programa REM (fase de expansão)

Em relação ao funcionamento do Programa REM na Escola B, salienta-se que foi iniciado no ano seguinte ao de implantação nas onze escolas piloto. Na ocasião, foram apresentados: o Programa, as informações sobre o sexto horário, a necessidade do aluno fazer opção por uma única área de empregabilidade e a questão da não diplomação como ensino técnico, por não ser esta a proposta do Programa. Primeiramente, as aulas foram iniciadas e, a seguir, realizou-se um segundo momento de integração entre os alunos para que os mesmos pudessem escolher a área em que desejariam se matricular.

Foram escolhidas as mesmas áreas de empregabilidade da Escolas Ap devido ao fato de as mesmas atenderem os interesses da clientela dos diversificados sessenta e sete bairros de Belo Horizonte e por serem áreas afins.

Após o Seminário de Percurso e a integração dos estudantes do ensino médio, foram feitas as escolhas de área. O estudante e o responsável assinam um “termo de responsabilidade” pela área escolhida. Todas as áreas tiveram muita procura. A Escola B formou doze turmas, sendo quatro turmas de cada área de empregabilidade, com um número de, aproximadamente, quarenta alunos em cada. A escola oferece, em dois turnos (manhã e tarde), apenas o ensino médio.

Em se tratando da materialidade, a escola recebeu, pelo Programa, uma sala de informática com vinte e oito computadores, *data show*, caixa de som, equipamento multimídia, lousa digital e apoio financeiro para a realização de visitas técnicas a lugares diversos, segundo os projetos das áreas. Ressalte-se que o apoio financeiro não pode ser utilizado para melhorar a estrutura física da escola.

A escola recebe assistência do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio (NAPEM)⁵, órgão da SEE/MG, que passa um dia na escola, a cada semana, para sanar dúvidas e orientar sobre as atividades desenvolvidas, viabilizando um acompanhamento das ações do Programa REM, juntamente com o coordenador da escola.

2.5 Caracterização dos docentes das escolas

Para a caracterização dos sujeitos docentes participantes da pesquisa, foi feita uma coleta de alguns dados gerais expostos na Tabela 5, abaixo:

Tabela 5: Caracterização dos sujeitos docentes das escolas participantes da pesquisa na cidade de Belo Horizonte – 2013

Escolas	Docentes da pesquisa	Ordem das entrevistas	Formação	Tempo de docência (em anos)	Horas de trabalho (por semana)	Horas de trabalho no REM (por semana)	Remuneração mensal /bruta (em Reais)
Ap	1- C	10º	NI	3	24	12	1.400,00
	2- L	11º	NI	3	20	12	1.345,00
	3- R	12º	Letras	3	20	12	1.345,00
	4- V	13º	Letras	2	24	12	1.380,00
B	1- A	7º	Pedagogia e Ciências Sociais	3	16	8	1.400,00
	2- Al	8º	História	10	28	12	1.800,00
	3- F	9º	Geografia	3	18	9	1.394,00 + projeto = 2.102,00

Fonte: RIBEIRO, 2013c.

Notas: 1) Como alguns docentes fizeram o registro das questões da entrevista, eles não informaram o curso de formação (NI) e também não foi questionado a disciplina de empregabilidade que cada docente ministra.

2) A ordem das entrevistas foi registrada segundo a ordem das escolas: Escola Ap e Escola B.

A descrição dos sujeitos entrevistados seguiu a ordem sequencial das escolas segundo a ordem alfabética, conforme apresentado na Tabela 5. Observa-se que a formação dos docentes que assumem as áreas de empregabilidade é diferenciada nas duas escolas pesquisadas. Verifica-se, ainda, que o tempo de docência dos profissionais participantes do Programa REM, nessas escolas, é, predominantemente, de três anos, havendo apenas um docente com uma experiência maior, igual a dez anos.

⁵As escolas piloto, no início, receberam consultores para oferecer suporte quando necessário. Após a universalização do programa, o NAPEM também será o núcleo de apoio.

Em relação à jornada de trabalho, a grande maioria dedica doze horas semanais às áreas de empregabilidade, complementadas pelo tempo dedicado às disciplinas do Currículo Básico Comum. Em relação à remuneração, há uma base salarial igualitária, mesmo com a diferença de carga horária entre os docentes. Apenas um dos docentes entrevistados afirmou receber um valor maior, o que pode ser explicado pelo maior tempo na profissão.

O valor da remuneração foi um dado controverso; observou-se certo constrangimento por parte de alguns e, para outros, houve a necessidade de expressar apenas o salário recebido pelas aulas do currículo comum; apenas um docente mencionou a valor recebido para ministrar as aulas de empregabilidade. Nas entrevistas respondidas por escrito, o item relativo ao valor de remuneração recebido pela participação nas aulas da área de empregabilidade foi entregue em branco, sendo mencionadas apenas as horas de dedicação e a remuneração nas disciplinas do currículo comum.

CAPÍTULO III

3. DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E ALGUMAS INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Verifica-se, ao longo dos estudos realizados, que os desafios do ensino médio são muitos. De acordo com Carmo e Correia (2014), o ensino médio brasileiro apresenta desafios que não são novos, mas que, segundo estudos e pesquisas, retornam as questões já conhecidas com algumas variáveis que afetam a qualidade desse ensino. Podemos destacar: 1- a questão do currículo; 2- as condições das escolas, em nível de infraestrutura, agrupamento escolar; 3- condições docente, relacionadas à qualificação, salário e carreira; e 4- a relação entre docentes e os jovens estudantes.

Na questão curricular, um aspecto importante é tratar a esfera dos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas e a relação desses com as vivências dos jovens e a aplicabilidade entre o que se aprende e a necessidade da vida prática: “[...] quando os currículos escolares se aproximam do cotidiano vivenciado pelos jovens alunos, pode ocorrer uma efetiva construção de significados sobre os conhecimentos apreendidos na escola e podem, com isso alterar os sentidos da própria escolarização”. (CARMO e CORREIA, 2014, p. 33).

Repensar o encontro entre teoria e prática remete também rever disciplinas, conteúdos, práticas individuais e coletivas que estão contidas dentro da escola nas práticas pedagógicas. Reavaliar essas práticas não é novidade, legitimar ações que viabilizem, ao currículo, sentido para a formação dos jovens é fundamental: “um currículo que possa dar sentido a essa etapa de ensino, com uma formação voltada para o cotidiano para os sujeitos que experimentam” (DAYRELL, 2007, p.4).

As propostas curriculares flexíveis ainda esbarram com as novas tecnologias e em como essas afetam a formação dos jovens. Além disso, fazem refletir em como o uso dos aparatos tecnológicos podem contribuir para o ensino-aprendizagem desses estudantes.

[...] propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação, ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas. As atividades deverão possibilitar a criação de condições para a utilização de instrumentos e ferramentas disponíveis, de formas e possibilidades de comunicação e de processos criativos, assim como viabilizar a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias em diferentes espaços do convívio social [...]. (REIS; JESUS, 2014, p. 32).

É necessário, dar sentido à formação dos jovens para entender melhor o mundo e propor novas metodologias para os conteúdos dos currículos que buscam maior flexibilização e preparação para o trabalho: “O trabalho é uma experiência marcante na vida dos jovens brasileiros, pois envolve suas perspectivas de vida, no presente e no futuro” (LEÃO; NONATO, 2014, p.11).

O ensino médio precisa oferecer mais do que preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para o trabalho. Deve, antes, através de um currículo mais flexibilizado, atender os interesses diversos dos jovens e oferecer autonomia para as escolas definirem seu currículo e viabilizar uma formação diferenciada para atender os interesses dos estudantes dessa etapa.

Condições da escola

As dificuldades de infraestrutura das escolas têm sido um dos desafios presentes no ensino médio brasileiro e um problema para a gestão escolar.

As escolas públicas brasileiras, de acordo com Carmo e Correia (2014), vivenciam a falta de recursos para manter basicamente um espaço com condições mínimas para desenvolver com qualidade o processo ensino-aprendizagem. Sua infraestrutura é precária, seus laboratórios, salas de informática, bibliotecas e outras condições de espaço, atreladas às condições do trabalho docente, apresentam necessidade de serem repensados.

Entre as questões de condições necessárias para o trabalho docente, têm-se as novas tecnologias que vão além da aquisição de equipamentos. Verifica-se, na década de 2010, que o maior desafio para o trabalho docente se encontrasse, segundo autores, “em uma efetiva preparação para a utilização dessas novas tecnologias, aliadas ao currículo escolar” (CARMO; CORREIA, 2014, p. 35).

Condições do trabalho docente

A questão das condições do trabalho docente é retomada aqui como um dos desafios do ensino médio. Tardif e Lessard (2013) chamam de condições de trabalho docente às variáveis quantitativas do ensino que estão relacionadas com o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas em sala, o número de alunos por sala, o salário dos docentes, entre outros, que definem a carga de trabalho.

Essa carga de trabalho é uma questão difícil de ser mensurada porque diversos fatores se inter cruzam e são difíceis de estratificar, conforme apresentado abaixo no Quadro 4:

Quadro 4: Fatores e características para as condições de trabalho docente

Fatores	Características
Materiais e ambientais	Lugares de trabalho, pobreza das bibliotecas, falta de equipamentos informáticos e recursos materiais insuficientes.
Sociais	Localização das escolas, situação socioeconômica dos alunos e famílias, violência, venda de drogas.
Objeto de trabalho	Tamanho das turmas, diversidade dos estudantes, alunos com necessidades especiais.
Organização do trabalho	Tempo de trabalho, número de matérias, vínculo empregatício, atividades paradidáticas, atividades feitas fora do horário de trabalho.
Exigências formais e burocráticas	Avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, atividades administrativas.

Fonte: TARDIF; LESSARD (2013, p 113-114).

Verifica-se que os fatores citados interferem de forma considerável nas condições do trabalho docente e que, segundo os autores, as questões de como os docentes lidam com esses fatores é um outro fator associado a estratégias de como eles assumem ou resistem a esses fenômenos, criando uma carga de trabalho complexa e portadora de tensões variadas que contribuem para as más condições do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 2013). Assim, as questões relativas ao trabalho docente concentram-se na própria dificuldade das más condições em realizar a atividade laboral, estendendo-a

À (im)possibilidade de se dedicar integralmente a uma escola, à falta de equipamentos adequados para as aulas e à composição do quadro docente nas escolas - que é especialmente problemática em determinadas disciplinas como Matemática, Física, Biologia e Química, para as quais faltam professores habilitados?. (CARMO; CORREIA, 2014, p. 35).

Ligadas as essas questões, tem-se o vencimento básico e a remuneração como fatores componentes das condições do trabalho docente que implicam a valorização desse trabalho mediante a adoção de um plano de carreira condizente com a função. Sobre isto, vale ressaltar que, em 2008, foi instituída a Lei Federal n. 11.738, que fixou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de R\$950,00 para uma jornada semanal de trabalho de 40 horas semanais (BRASIL, 2008). Entretanto, no Estado de Minas Gerais, fixou-se o valor de R\$850,00, com a inclusão de todos os abonos e adicionais existentes, para uma jornada de 24 horas semanais. Dada à diferença em relação ao Piso Nacional, o valor do Piso em Minas Gerais foi contestado pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG).

Diante do impasse, foram realizados encontros na SEE/MG e na Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão para discutir a situação, mas não houve mudanças.

Em 2010, o PSPN foi reajustado pelo Governo Federal passando ao valor de R\$ 1.024,67. Em Minas Gerais, o valor foi corrigido para R\$ 935,00, provocando nova onda de insatisfação no trabalhador docente mineiro (BRITO, 2012). Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Estadual n. 18.975, de 29 de junho de 2010 (MINAS GERAIS, 2010a), que alterou a Remuneração para Subsídio, com vigência a partir de 2011. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 45.527, de 30 de dezembro de 2010 (MINAS GERAIS, 2010b), que organizou uma nova tabela de posicionamento funcional levando em consideração os valores do Subsídio. Essa mudança levou os docentes a perderem os aumentos por biênios e quinquênios. Para os docentes com muitos anos de serviço, o posicionamento na função retrogiu ao Nível I, Grau A (com formação em Licenciatura Plena), o que os fez receber um valor mensal idêntico ao dos professores recém-nomeados, efetivados e designados na rede. Essa questão da perda salarial dos anos dedicados ao trabalho na rede estadual de ensino e a perda na remuneração é parte importante quando se trata das condições de trabalho.

A progressão do PSPN pode ser assim descrita: de R\$ 950,00 em 2009, para R\$ 1.024,67, em 2010 e para R\$ 1.187,14, em 2011. Em 2012, o valor vigente era de R\$ 1.451,00; em 2013, passou para R\$ 1.567,00; e, em 2014, foi reajustado para R\$ 1.697,39. O maior reajuste foi de 22,22% em 2012. Em 2015, verifica-se um piso de R\$ 1.917,78, em todo o País. (PORTAL BRASIL, 2015).

Além da questão salarial, nos deparamos com as exigências sobre o fazer docente que demanda atualizações constantes para lidar com as mudanças do mundo contemporâneo, das novas tecnologias e da formação para os jovens lidarem com um mundo em constantes mudanças, que nos desafiam a rever nossas estratégias de trabalho e as relações sociais que promovemos.

As relações entre docentes e jovens estudantes têm sido uma outra questão desafiadora, pois os jovens buscam uma escola que possibilite uma interlocução próxima aos docentes e às suas práticas cotidianas. A formação escolarizada lida com as relações de interações no dia a dia dos sujeitos da escola, entre eles, logicamente, docentes e estudantes. Na falta dessas interações, a escola é apenas uma “concha vazia”. (TARDIF; LESSARD, 2005; CARMO; CORREIA, 2014).

O papel da escola está em promover uma interação entre o mundo do trabalho e a formação sistêmica do jovem estudante. A preparação para o trabalho é tão primordial para o jovem que esta contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa do Ensino

Médio, em 2011, através do Conselho Nacional de Educação, definiu que a formação geral deve ser contemplada pela escola com ações educativas que permitam ao estudante entender e se conduzir no mundo contemporâneo do trabalho. Para tanto, “a escola deve proporcionar experiências de preparação para o trabalho, se articulando com iniciativas de formação técnico-profissional específicas” (LEÃO; NONATO, 2014, p. 42).

3.1 Aspectos estatísticos da Educação Básica

As estatísticas educacionais, organizadas e disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são as principais fontes para traçar um perfil da oferta do ensino médio brasileiro e de Minas Gerais, além dos dados disponibilizados pelo Educacenso⁶. Para este estudo, também foi consultado o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012/2014)⁷.

Na Tabela 6 estão apresentados dados de matrículas na Educação Básica e no Ensino Médio - Normal/Magistério e Integrado. Apresentam-se, ainda, os totais de matrículas da educação profissional conforme a dependência administrativa.

Tabela 6: Matrículas na Educação Básica e Ensino Médio - Normal/ Magistério e integrado, por modalidades e etapas de ensino, segundo a dependência administrativa - Brasil, 2013

Modalidades/ Etapas de ensino	Total	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação Básica	50.042.448	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.032
Ensino médio regular- Normal/ Magistério e integrado	8.312.815	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039
Educação Profissional	1.102.661	110.670	307.491	19.392	665.108

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Nota:1: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2: Apresenta-se no total do ensino médio computado o Normal/ Magistério e também o Integrado.

Verifica-se que há uma participação representativa de matrículas no ensino médio - Normal/Magistério e Integrado no turno matutino e noturno, tanto em nível nacional quanto no Sudeste e em Minas Gerais, conforme se pode constatar na Tabela 7 a seguir:

⁶O Educacenso “é um sistema informatizado de levantamento de informações que utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados dos cadastros de escolas, turmas, alunos e docentes de todos os estabelecimentos que oferecem qualquer uma das etapas e modalidades da educação básica”. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012).

⁷ O Anuário foi desenvolvido para ser uma ferramenta útil para todos os que querem compreender a situação da Educação Brasileira e, assim, contribuir para os debates sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Tabela 7: Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado, por Turno, segundo a Unidade da Federação - Região Sudeste/ MG, 2013

Unidade da Federação	Turno			
	Total	Matutino	Vespertino	Noturno
		Total	Total	Total
Brasil	8.312.815	4.594.762	1.323.565	2.394.488
Sudeste	3.446.501	2.243.366	200.179	1.002.956
Minas Gerais	821.588	562.261	43.776	215.551

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Intervalo do turno matutino: das 6h às 12h59.

3 - Intervalo do turno vespertino: das 13h às 16h59.

4 - Intervalo do turno noturno: das 17h às 23h59 e de 00h as 05h59.

As matrículas do ensino médio regular estadual no País encontram-se distribuídas em 18.523 estabelecimentos de ensino médio sob responsabilidade dos sistemas estaduais. No total, somando-se os municipais, federais e privados, temos um total de 27.164 estabelecimentos que oferecem ensino médio regular:

Tabela 8: Ensino Médio e Educação Profissional: estabelecimentos por dependência administrativa - Etapa – Brasil, 2014

Dependência administrativa					
Dependência/ estabelecimentos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total Geral
Ensino Médio	364	18.523	392	7.885	27.164
Educação Profissional	427	1.640	121	2.741	4.929

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014.

Segundo o Educacenso de 2012, a alteração da data referência da coleta de dados para o mês de maio possibilitou apresentar, com maior exatidão, o número de alunos matriculados e suas devidas frequências nas escolas no ano letivo em que se realiza o Censo. Assim, esse instrumento viabilizou o aprimoramento no conhecimento da realidade da educação no Brasil, com informações sobre matrículas e sua evolução recente, estabelecimentos, turmas e transportes, distribuídas segundo as Unidades da Federação e as Regiões Geográficas do País (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

Através dos dados apresentados na Tabela 9, a seguir, pode-se observar uma redução das matrículas nas redes estaduais de ensino, desde 2004 até 2012, como também no total geral das matrículas da Educação Básica brasileira:

Tabela 9: Matrículas na Educação Básica, por dependência administrativa - Brasil, 2004-2012

Anos	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
2004	56.174.997	49.196.394	96.087	24.172.326	24.927.981	6.978.603
2005	56.471.622	49.040.519	182.499	23.571.777	25.286.243	7.431.103
2006	55.942.047	48.595.844	177.121	23.175.567	25.243.156	7.346.203
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219

Fonte: INEP, 2012.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A retração das matrículas na Educação Básica tem sido atribuída às mudanças demográficas da última década, com diminuição de nascimentos e alteração da pirâmide etária brasileira, com envelhecimento da nossa população.

De acordo com o Censo Escolar de 2012, a educação profissional tem se expandido: houve um crescimento de 7,1%, ultrapassando 1,0 milhão de matrículas em 2012. Considerando o ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. A educação profissional subsequente – oferecida aos alunos que já concluíram o ensino médio – aumentou em 27% o número de matrículas e tem uma participação de 62% no total de matrículas da educação profissional. Por outro lado, na rede federal, a educação profissional concomitante ou integrada ao ensino médio tem uma participação de 61,8% no total de matrículas nessa rede. Nos últimos oito anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrículas de educação profissional, com um crescimento de 143% no período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

A educação profissional é composta por um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações/escolas, dentre outros. Ainda segundo o referido Censo, a rede

pública tem anualmente aumentado sua participação e já representa mais de 50% das matrículas, segundo dados que se encontram na Tabela 10:

Tabela 10: Matrículas da educação profissional por dependência administrativa - Brasil, 2004 - 2012

Anos	Matrículas na Educação Profissional				
	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1.362.200	210.785	488.543	30.422	632.450

Fonte: INEP, 2012.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3.1.1 Cursos em nível de ensino médio que mais se destacam na rede pública e rede privada

Os dez cursos profissionalizantes com maior número de alunos, incluem a educação profissional integrada ao ensino médio, segundo dados do INEP, apresentados nas Tabelas 11, 12 e 13, a seguir. Os dados mostram que, na rede federal, o curso de Informática é o mais procurado, com 27.430 matriculados. Na rede privada, o destaque é Enfermagem, com 119.619 matriculados. Nas escolas públicas, também o curso de Informática, como na rede federal, é o mais procurado apresentando 88.734 de matrículas, conforme a seguir:

Tabela 11: Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede federal - Brasil, 2012

Cursos	Matrículas
Informática	27.430
Agropecuária	22.948
Edificações	16.658
Eletrotécnica	13.583
Mecânica	10.234
Química	7.236
Administração	7.180
Segurança do Trabalho	6.462
Eletromecânica	6.206
Meio Ambiente	6.136
Total	124.073
Total Geral da rede federal	210.785

Fonte: INEP, 2012.

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Tabela 12: Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede particular -Brasil, 2012

Curso	Matrícula
Enfermagem	119.619
Segurança do Trabalho	76.944
Administração	40.509
Informática	38.812
Mecânica	32.741
Radiologia	25.721
Eletrotécnica	24.440
Edificações	14.875
Química	14.836
Mecatrônica	14.525
Total	403.019
Total Geral da rede particular	632.450

Fonte: INEP, 2012.

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Tabela 13: Dez cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede pública -Brasil, 2012

Curso	Matrícula
Informática	88.734
Administração	84.696
Agropecuária	48.098
Enfermagem	34.740
Edificações	31.200
Eletrotécnica	26.314
Contabilidade	25.979
Mecânica	24.933
Logística	22.506
Segurança do Trabalho	22.160
Total dos 10 maiores cursos	409.360
Total Geral da rede	729.750

Fonte: INEP, 2012.

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Em relação à oferta do ensino médio em nível nacional, um dado importante para se destacar é que a rede estadual de ensino também é a maior ofertante, com 85,9% das matrículas, segundo dados, de 2010, do INEP, enquanto a rede privada se apresenta com 11,8% das matrículas e as redes federal e municipal com pouco mais de 1% cada. Esses resultados são compatíveis com as responsabilidades atribuídas aos estados de oferecer com prioridade o ensino médio, definidas na legislação educacional.

3.1.2 Dados das características dos professores da Educação Básica

O perfil predominantemente feminino dos profissionais docentes na Educação Básica se mantém também no ensino médio, segundo dados do Censo de 2013 apresentados na Tabela 14. Fazendo um comparativo entre a etapa do ensino médio e a da educação profissional, observa-se um número maior de docentes do sexo masculino em atuação na educação profissional em todas as regiões brasileiras.

Segundo os dados do INEP, verifica-se um número expressivo de mulheres na docência da Educação Básica, cerca de 80%; essa porcentagem representa mais de um milhão e setecentas mil docentes mulheres em regência de classe, perfil que se modifica à medida que se tomam como indicadores as diversas etapas entre ensino médio e educação profissional:

Tabela 14: Número de professores por região geográfica, segundo modalidades e etapas de ensino e sexo – Brasil, 2013

Modalidades/ Etapas de Ensino	Sexo	Professores por Região Geográfica					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Educação Básica	Total	2.148.023	189.868	619.358	869.013	319379	150.405
	Feminino	1.724.653	134.574	487.984	710.784	270.501	120.799
	Masculino	423.370	55.294	131.369	158.229	48.872	29.606
Ensino Médio	Total	509.403	35.747	125.402	228.081	82.764	37.409
	Feminino	313.226	18.934	69.801	143.909	57.448	23.134
	Masculino	196.177	16.813	55.601	84.172	25.316	14.275
Educação Profissional	Total	73.904	4.180	9.802	41.404	14.995	3.563
	Feminino	33.108	2.059	4.383	17.188	7.188	1.614
	Masculino	40.796	2121	5.419	23.540	7.767	1.949

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013.

Notas: 1) Alguns professores atuam em mais de uma etapa e/ou modalidade de ensino.

2) Educação Básica: no Total incluem-se os professores do ensino médio e também da educação profissional como as demais etapas e/ou modalidade de ensino como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

A rigor, na Educação profissional, verifica-se uma maior representatividade docente masculina, que pode estar relacionada a um conhecimento mais técnico para a formação profissional dos estudantes, levando a uma participação mais expressiva desse gênero, nessa etapa de ensino. Para McCarthy e Apple (2002), a incapacidade de tratar as dinâmicas da relação estrutural que se estabelecem entre educação escolar e as questões de gênero, é que dificultam as análises dessas questões.

Outra característica dos professores brasileiros é a idade. A média de idade dos docentes da Educação Básica é de 38 anos e há uma pequena variação, de apenas 5 anos, quando se toma o conjunto de docentes de cada etapa aqui apresentada. Porém, observa-se na Tabela 15, que traz os dados de duas etapas de ensino, que as idades que aparecem com mais frequência cobrem um intervalo de 12 anos, variando entre 30 e 42 a frequência. A distribuição do número de docentes, por idade, é apresentada nessa Tabela 15:

Tabela 15: Média e frequência de idade dos professores da Educação Básica e do ensino médio – Brasil, 2013

Modalidade/Etapas de ensino	Docentes/idade		
	Número	Média	Frequência
Educação Básica total	2.148.023	38	30
Ensino médio	509.403	40	42

Fonte: INEP, 2013.

Em relação aos turnos de funcionamento das escolas (1 turno, 2 turnos e 3 turnos), observa-se que o docente que atua em apenas um dos turnos predomina em ambas as etapas de ensino e, portanto, na Educação Básica. Segundo o Censo Escolar de 2013, tem-se, com jornada em turno único, entre as etapas mencionadas, 583.307 docentes, enquanto, em dois turnos, são 385.275 docentes e, em três turnos, 33.020 docentes.

Verifica-se que, tanto no ensino médio e como na educação profissional, as maiores frequências dos docentes em atuação encontram-se em um turno, com mais de 66% dos docentes. A distribuição geral dos docentes, por turno, é apresentada na Tabela 16:

Tabela 16: Número de docentes por quantidade de turnos em que lecionam, segundo as etapas de ensino – Brasil, 2013

Etapas de Ensino	Professores por Quantidade de Turnos						
	Total	01 Turno	%	02 Turnos	%	03 Turnos	%
Ensino Médio	509.403	334.305	66%	147.001	29%	28.097	6%
Educação Profissional	73.904	50.970	69%	18.511	25%	4.423	6%

Fonte: INEP, 2013.

Em relação às turmas, observa-se que os docentes do ensino médio atuam em diversas turmas, havendo uma predominância em 10 ou mais turmas. Apresenta-se em, Minas Gerais, Região Sudeste, uma maior concentração de docentes em apenas 3 turmas. A distribuição geral dos docentes, por turma, é apresentada na Tabela 17:

Tabela 17: Número de docentes do ensino médio por quantidade de turmas em que lecionam, segundo a Região Sudeste e o Estado de Minas Gerais- Brasil, 2013

Etapa de Ensino/ Região e Estado	Professores por Quantidade de Turmas										
	Total	1 Turma	2 Turmas	3 Turmas	4 Turmas	5 Turmas	6 Turmas	7 Turmas	8 Turmas	9 Turmas	10 ou mais Turmas
Ensino Médio	509.403	47.230	55.570	83.813	56.848	46.765	52.450	32.992	27.509	21.326	84.850
Sudeste	228.081	24.843	29.330	37.784	26.462	20.621	24.621	11.980	10.214	8.337	34.342
Minas Gerais	58.979	8.011	7.951	10.924	8.534	4.793	5.464	3.341	3.155	1.684	5.122

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013.

Notas: 1) Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3) Professores são contados uma única vez na Unidade da Federação mencionada (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

Constata-se que os profissionais ativos do ensino médio em atuação em escolas urbanas são 94% do total do número de docentes e em escolas rurais apenas 6% dos docentes. Conforme se apresenta na Tabela 18 a seguir:

Tabela 18: Número / porcentagem de docentes no ensino médio por localização, segundo a Região Geográfica - Brasil, 2013

Etapa de ensino	Localização / Porcentagem				
	Total	Urbana	%	Rural	%
Ensino médio	509.403	478.839	94	30.564	6

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013.

Pode-se sintetizar o perfil até aqui traçado dos docentes brasileiros do ensino médio da Educação Básica, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, como sendo expressiva a participação feminina na docência brasileira, em cerca de 80% na Educação Básica e desde mais de 66% na etapa do ensino médio. A idade média entre os profissionais dessa etapa de ensino está em torno de 40 anos, tendo mais docentes atuando em um único turno e em 10 ou mais turmas. Em relação a sua formação apresenta-se um estudo a seguir.

3.2.2 Formação dos docentes

Em relação à escolaridade dos docentes, uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a da formação inicial e continuada dos professores. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a qualificação do docente constitui um de seus pilares de sustentação, com a criação do PSPN para o professor e o estímulo e ampliação do acesso dos educadores à universidade (BRASIL, 2011b). Em relação à formação continuada, pode-se verificar que no Brasil, e especificamente na Região Sudeste, o número de docentes com formação continuada para atuação no ensino médio é muito pequeno em relação ao número de docentes em atuação, conforme se pode constatar na Tabela 19 a seguir:

Tabela 19: Docentes do Ensino Médio com formação continuada- 2012

	Docentes	Com formação continuada		Sem formação continuada
		Específica para o ensino médio	Outras	
	2012	2012	2012	2012
Brasil	497.797	18.229	93.989	385.579
Sudeste	221.219	8.235	27.764	185.220

Fonte: MEC/INEP/DEED – Elaboração Todos Pela Educação.

Nota: Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dados do Censo Escolar de 2012 mostram que o Brasil tem 2.095.013 professores em atividade na Educação Básica. Em relação ao nível de escolaridade, aproximadamente 78% dos docentes recenseados em 2012 possuíam diploma de nível superior completo. A LDB/96 define que os docentes dos anos finais do ensino fundamental e de todo o ensino médio devem ter diploma universitário para exercer sua profissão. Segundo os dados, tem ocorrido uma melhoria da qualificação dos professores em exercício na Educação Básica no sistema educacional do Brasil. Nota-se, no período de um ano para outro, uma diminuição no número de docentes apenas com o ensino normal (magistério). A Tabela 20, abaixo, apresenta os níveis de formação dos docentes de acordo com o Censo Escolar de 2012:

Tabela 20: Número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação – Brasil, 2009-2012

Dados docentes		Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
Ano	Número de Docentes	Incompleto	Completo	Total	Com Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2009	1.882.961	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: INEP, 2012.

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.
2) Tabela adaptada pela autora.

Dentre os vários aspectos apresentados pelo Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2012), destaca-se o nível de formação do docente. A evolução da proporção de professores, por grau de formação, revela uma expressiva melhoria do número de docentes com formação superior.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2012, do total de cerca de dois milhões de docentes atuando na Educação Básica, aproximadamente 407 mil ainda são alunos da Educação Superior, ou seja, eles estão lecionando e estão também em formação nas diversas faculdades e universidades do País. Dentre os três cursos com maior número de matrículas, estão a Pedagogia, com 199 mil estudantes, acompanhado por Letras, com 43 mil alunos, e Matemática, com 19 mil. Os números também mostram que grande parte desses professores que estão estudando estão matriculados na rede privada, como no caso de Pedagogia, onde mais de 156 mil estudam nessa rede, conforme se apresenta na Tabela 21:

Tabela 21: Matrícula dos docentes em cursos superiores na modalidade presencial e a distância - Brasil, 2012

Cursos/Educação Superior	Total	Pública	Privada
Total	407.865	143.759	264.106
Pedagogia	199.799	43.550	156.249
Letras	43.605	21.886	21.258
Matemática	19.248	12.796	6.452

Fonte: INEP, 2012.

De acordo como Censo Escolar 2012 (BRASIL, 2012), a melhora na titulação docente não significa, conseqüentemente, progresso na qualidade da educação. Foi verificado que os cursos superiores que formam os professores, sendo presenciais ou não, não dialogam com as necessidades do sistema educacional. Segundo Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 98), tem ocorrido uma “crescente e contínua revalorização da qualificação do trabalhador, mas já não é suficiente apoiar-se em uma titulação”. Assim, o trabalhador docente também não pode se firmar, para sua atuação qualificada, apenas na titulação adquirida; ele precisa de preparação constante, associada ao seu conhecimento tácito, já que a competência⁸ está relacionada a esse conhecimento. Conforme Arroyo (2014),

O sistema educacional é uma construção histórica, construída no tempo, mas também desconstruída, renovada, ao menos pautada, maquiada em cada tempo. Os currículos, a docência, o que ensinar-aprender são construções históricas. O conhecimento é uma construção-desconstrução permanente submetido a uma dúvida metódica social e política permanente. (ARROYO, 2014, p. 67).

Podemos inferir que a formação pode antecipar tendencialmente as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho.

É em situação de trabalho que podemos compreender as requisições de *savoir-faire* e a formação para o funcionamento do processo produtivo contemporâneo em constante mutação. Esse aspecto nos remete às ligações entre formação e trabalho, obrigando-nos a uma distinção entre o saber ofertado pela formação e aquele que é adquirido em serviço. Pois verifica-se que a titulação obtida pelo docente em sua formação não tem atendido a proposta das políticas de atuação para o ensino na Educação Básica, e em particular no ensino médio.

De acordo com Oliveira (2009), a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta de maneira tão diferenciada e fragmentada em relação a outras profissões. Estados e municípios, considerados entes autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, representam sistemas de ensino distintos. Há docentes federais, estaduais e municipais; docentes concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; docentes das redes pública e privada e das redes patronais profissionais (Sistema S). Há, ainda, professores titulados e sem

⁸ Competência é a capacidade de confrontar as normas gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e da arte de tomar decisões. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade cognitiva de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função laboral. (ARAÚJO, 2000).

titulação. Isto propicia uma situação de planos de carreira diversos (ou, na grande parte, ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior.

Em relação à formação continuada dos docentes, no Estado de Minas Gerais, foi sancionada a Lei n. 180, em 2011, que instituiu a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores – Magistra, para a preparação de profissionais de educação, ofertando cursos presenciais e a distância. (MINAS GERAIS, 2011).

CAPÍTULO IV

4. ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA, LEGISLAÇÃO, INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS

As análises do tema do ensino médio no contexto brasileiro nos apontam aspectos convergentes que se podem identificar nos estudos e pesquisas consultados sobre a história e a organização dessa etapa do ensino. De um lado, a identidade dessa etapa da Educação Básica, marcada por uma dualidade histórica, permanente ainda na situação atual. Com nomenclaturas que se alteraram ao longo das décadas do século passado (LIMA; CABRAL; GASPARINI, 2009), o ensino médio se configurou como uma etapa propedêutica para o acesso aos níveis mais elevados de escolaridade voltados para atender as exigências da formação de jovens das famílias da elite brasileira (KUENZER, 2010; DAVANÇO, 2008). Por outro lado, o atendimento dos jovens das classes trabalhadoras, sobretudo urbanas, aconteceu, e acontece, no confronto com a formação profissional, preparatória para o trabalho (FRIGOTTO, 2007).

Na atualidade, os debates em torno de alternativas de acesso e permanência no ensino médio, que se concebe como etapa final da Educação Básica e que se torna de frequência obrigatória para cidadãos entre 15 e 17 anos, idades de acesso regular, incorporam, para as reformas necessárias, as pesquisas e discussões sobre a juventude, sobre o jovem como sujeito que produz cultura e que deve ser levado em conta nas suas expectativas e nas suas formas diversas de sentir e estar no mundo (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

A superação das desigualdades históricas no acesso à educação, o que supõe a inclusão dos jovens e adultos considerados nas suas singularidades sociais e culturais, é desafio que os sistemas de ensino e movimentos sociais estão confrontados no contexto brasileiro (KUENZER, 2011). Uma escola que seja atrativa para o jovem, pressupõe condições materiais e de trabalho que precisam ser atendidas, segundo parâmetros considerados adequados, divulgados por documentos oficiais e propostas da sociedade. Currículo inovador, conforme terminologia que se encontra nas propostas recentes de reforma curricular e organização do ensino médio (RAMOS, 2011), aparece em articulação com novos modos de organização do trabalho dos docentes em projetos de referência nessa etapa do ensino (COSTA, 2011; PONTES e OLIVEIRA 2012; MELO, 2010; OLIVEIRA, 2007).

Moehlecke (2012) nos mostra que o discurso da inovação não é recente e que está presente nas propostas que valorizam uma educação para a vida e não somente para o setor

produtivo. A autora reitera as ideias dos que defendem um ensino médio unificado que articule o saber fazer e o saber pensar de modo a superar a dualidade histórica dessa etapa de ensino; de um currículo construído segundo os interesses do estudante e das necessidades da sociedade e focado em competências, entendidas como necessárias diante das diversas mudanças ocorridas na legislação nos últimos anos, bem como das transformações em curso na sociedade, no mundo do trabalho e no próprio ensino médio.

O escopo do debate é extenso, assim como as questões que permeiam a adequação da própria especificidade do ensino médio no Brasil e suas respectivas políticas sobre currículo.

O tema da valorização e da formação dos profissionais da educação, bem como das condições de trabalho está articulado com os anseios de mudança, de inovação, de uma escola que acolhe o jovem e contribui para sua formação como protagonista, como cidadão.

4.1 O ensino médio brasileiro

Na década de 90, o ensino médio no Brasil ainda se caracterizava por ser um ensino de minorias. Segundo Mello (1999, p. 91), “estatísticas de 1996 evidenciam que um terço dos matriculados no ensino médio, em sua maioria jovens adultos em sua maioridade legal, não sentem a escola de ensino médio como um espaço de aprendizagem para suas necessidades como pessoa”. Outro dado apontado pela autora relaciona-se à minoria de jovens em escolas técnicas tradicionais de boa qualidade e em escolas de ensino propedêutico, voltadas para o ingresso no ensino superior. Para uma grande maioria de jovens, restou a alternativa de cursos noturnos de formação geral ou de habilitação profissional de baixo custo, sendo em todos os dois casos uma expressividade de jovens em instituições públicas.

A dualidade ensino propedêutico/ensino profissional selou a separação entre os que assumiram um lugar de destaque nas posições econômicas ou políticas de reconhecimento e poder no País e as camadas menos favorecidas que assumiram a operacionalização do trabalho.

O ensino propedêutico, nos dizeres de Capanema, em 1942, mencionado por Mello (1999), deveria destinar-se às individualidades condutoras da nação. Ainda segundo a autora, expressões como essa conduziram a política educacional no País durante décadas, a ponto de, na década de 1970, todo o ensino de segundo grau, atual ensino médio, tornar-se ensino profissional. Cabe mencionar que muitas dessas ofertas profissionalizantes foram de pouca relevância para o País.

Tal situação levou ao esvaziamento do colegial público de formação geral e de boa qualidade acadêmica. Nesse aspecto, o ensino público perdeu qualidade, ao mesmo tempo em que não atendeu as necessidades do mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Mello (1999), as escolas particulares ofereciam cursos de formação geral e com boa formação para o vestibular. Ocorria, então, a desarticulação da formação acadêmica no setor público. Assim, de meados dos anos 1970 a 1998, o ensino mudou sua posição estratégica, na qual sua missão educativa perdeu a identidade própria – acadêmica ou profissional. Não obstante, para a autora (1999):

No caso do ensino médio, trata-se de buscar o seu significado no momento pelo qual passa a educação básica como um todo no país; de considerar a vontade nacional expressa na legislação recente da educação brasileira; e de ter presentes as demandas que as transformações econômicas e sociais em curso no país e no mundo fazem à educação da juventude. (MELLO, 1999, p. 93).

Nesse aspecto, o ensino médio tem buscado um novo modelo no ensino brasileiro através de políticas de estruturação de propostas e de programas para a melhoria de qualidade do ensino e a diminuição da evasão escolar, sendo ainda necessário direcioná-lo para as mudanças no cenário atual do ensino básico brasileiro.

4.2 O ensino médio na legislação do ensino brasileiro

Percorrendo a história da educação brasileira, nos remetemos à Lei n. 4.024/61, que reforça uma educação de grandes privilégios para a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que o Estado se exime de uma educação gratuita para todos. Em 1971, é promulgada a Lei n. 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus. Tal lei, segundo Vieira e Farias (2011), busca conter a crescente demanda sobre o ensino superior e estimula a profissionalização no nível médio.

O ensino médio estrutura-se, então, com o objetivo de uma escola integrada, com matérias obrigatórias de núcleo comum e outras de livre escolha pelo aluno. A Reforma de 71 possibilita um currículo pleno, com uma parte voltada para a educação geral e a outra para a formação especial que, no segundo grau, é a habilitação profissional, traduzindo, nesse aspecto, a ideia de terminalidade, ou seja, todo jovem com habilitação profissional estaria preparado para o mercado de trabalho. O que era uma falácia, pois a formação não preparava na sua integralidade para o exercício da profissão (CUNHA, 1985). Isto levou a sua alteração, dez anos depois, pela Lei n. 7.044/82, terminando com a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais.

Segundo Freitag (1987), o fracasso da reforma do ensino de primeiro e segundo graus está relacionado, em princípio, com a falta de preparo das escolas em suas questões físicas e humanas, com docentes sem habilitação para o ensino profissional, assim como despreparo ideológico da escola para assumir o papel de profissionalização, associado à rejeição da sociedade por uma formação ligada à ideia de trabalho manual e não à formação para o setor intelectual da sociedade.

No ano de 1985, a política educacional é marcada por indefinições. Escolas, municípios e estados são mobilizados para o dia “D” da Educação, ou seja, o Dia Nacional de Debate sobre a Educação. Entre os debates e os documentos gerados, a universalização da Educação Básica é tema recorrente, servindo de subsídios para a nova Constituição Federal.

Assim, a Constituição de 1988 contém o maior capítulo sobre a educação de todas as demais Constituições já promulgadas. Nela consagra-se a educação como direito público subjetivo, o ensino noturno regular, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria, a universalização do ensino médio, entre outros.

No ano de 1993, iniciam-se os debates com a intenção de elaborar o Plano Decenal de Educação e, em 1994, realiza-se a Conferência Nacional de Educação para Todos. No ano de 1996, aprova-se a Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei n. 9.424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Lei n. 9.394/96 estabelece a descentralização da educação. Com a descentralização propicia-se maior autonomia e flexibilidade para a administração escolar, exigindo modelos estratégicos de gestão dos sistemas e das escolas.

A contradição lógica da descentralização pedagógica, mas também administrativa e financeira, nas escolas é que, à medida que os docentes adquirem mais autonomia, crescem sobre os mesmos maior responsabilidade e maior controle. Assim, a descentralização acaba por acarretar também mais tarefas e compromissos aos docentes.

No Brasil, na tentativa de recuperar a valorização da docência, criou-se, como mencionado, o FUNDEF e, dez anos depois, sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), com a Lei n. 11.494/07. De acordo com Melo e Oliveira (2009), esses fundos representam um importante meio de descentralização, mediante a redistribuição de competências e de orçamentos aos estados e municípios, promovendo, dessa forma, a democratização da educação, bem como o aumento da racionalização da gestão escolar.

A partir de 2003, no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito da educação em relação às políticas para a Educação Básica: criou-se o FUNDEB, em 2007, que ampliou a cobertura para a educação infantil e o ensino médio, enquanto que o FUNDEF, criado no governo anterior, privilegiava apenas o Ensino Fundamental.

A Lei n. 9.394/96 possibilitou o reconhecimento e a certificação para o prosseguimento ou conclusão de estudos a alunos ou trabalhadores que tenham obtido conhecimento na educação profissional ou no trabalho. O trabalhador, de acordo com o Decreto n. 5.154/06, poderia ser habilitado como técnico, desde que tivesse as competências necessárias ao exercício de sua profissão, ainda que não adquiridas na escola, podendo se submeter a um exame e ser habilitado, exigido o ensino médio.

No plano nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pautadas pelos princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, constantes do Parecer CNE/CEB n. 07/10, homologadas pelo Ministro da Educação, já cumprem essa função de certificar o trabalhador, cabendo às Unidades Federadas elaborar as suas próprias diretrizes, uma vez que é de sua competência organizar, manter e desenvolver os seus sistemas de ensino, definindo com os municípios as formas de colaboração que possibilitem a progressiva extensão da oferta pública e gratuita.

De acordo com a Lei n. 9.394/96, os princípios e fins da educação nacional visam ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e do trabalho, fazendo-se necessário saber como garantir esse pleno preparo visto haver, em nível nacional, uma grande desigualdade de condições educacionais para a formação do educando. Em seu artigo 3º, entre os princípios, encontra-se a valorização do profissional da educação escolar. Cabe-nos, portanto, analisar como a valorização tem ocorrido nos dias atuais após a publicação da LDB.

Pela importância do ensino médio no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases retoma suas dimensões teleológicas em seu art. 35 que assim dispõe:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. ” (BRASIL, 1996a).

A LDB/96 introduziu conceito novo de Educação Básica, organizada em três etapas, conforme se pode visualizar no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Estrutura da Educação Básica no Brasil a partir da Lei n. 9.394/1996

EDUCAÇÃO BÁSICA			
Etapas			Modalidades
ENSINO MÉDIO	a partir de 15 anos de idade	3 a 4 anos de estudos	Educação profissional técnica
			Educação de jovens e adultos (mínimo de 18 anos)
ENSINO FUNDAMENTAL (oferta obrigatória)	6 a 14 anos de idade	9 anos de estudos	Educação de jovens e adultos (mínimo de 15 anos)
			Educação especial
EDUCAÇÃO INFANTIL	Creche	0 a 3 anos de idade	
	pré-escola	4 e 5 anos de idade	

Fonte: INEP, 2013.

O ensino médio, de acordo com a Lei n. 9.424/96, tem como finalidade a preparação básica para o trabalho, permitindo ao estudante adaptar-se às novas condições de ocupação ou mesmo de aperfeiçoamento. Tendo como prioridades a formação geral e a possibilidade da preparação para o exercício de profissões técnicas sendo, nesse caso, optativamente viabilizado pela educação profissional.

No artigo 2º da LDB, tem-se que a educação tem por finalidade desenvolver a pessoa preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. Em seu artigo 1º, acentua-se um valor ao estabelecer uma estreita relação entre o campo da educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social.

Em relação à gestão da educação brasileira, a oferta de ensino fica a cargo das instituições públicas e privadas, sendo livre à iniciativa privada, a qual deve se orientar pelas normas gerais da educação nacional e submeter-se à autorização e à avaliação pelo poder público.

A rigor, o poder público compartilha, em regime de colaboração, a gestão da educação com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A União, no atual cenário, assume um enfoque maior de coordenadora, articuladora e redistribuidora em relação aos demais entes federados.

Os eventos legais do ensino brasileiro, ocorridos entre o período de 1996 a 2010, estão mencionados no Quadro 6, relacionados ao tema da pesquisa:

Quadro 6: Documentos da legislação federal do ensino brasileiro relacionada ao ensino médio e profissional - Brasil, 1996-2011

ANO	LEGISLAÇÃO	EMENTA
1996	Promulgação da Lei n. 9.394	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Promulgação do Decreto n. 2.208	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei 9.394/96, que tratam da Educação Profissional
1997	Publicação Interministerial n. 1.018	Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).
1999	Promulgação do Decreto n. 3.276	Dispõe sobre a formação superior de professores para atuar na Educação Básica.
2004	Promulgação do Decreto n. 5.154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/96, que tratam da Educação Profissional
2004	Promulgação do Decreto n. 5.224	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.
2004	Parecer CNE/CEB n. 39	Aplica o Decreto n. 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no ensino médio.
2005	Resolução CNE/CEB n. 1	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio para atender as disposições do Decreto n. 5.154/04.
2005	Parecer CNE/CEB n. 20	Inclui a Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto n. 5.478/05, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio.
2007	Decreto n. 6.302	Institui o Programa Brasil Profissionalizado e estimula o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional.
2010	Parecer CNE/CEB n. 7	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2010	Resolução CNE/CEB n. 4	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Regulamentação da educação profissional e técnica de nível médio integrado.
2011	Parecer CNE/CEB n. 5	Estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil.

Fonte: VEIRA; FARIAS, 2011.

Em relação à LDB, uma mudança importante recai sobre o estímulo à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas.

A aprovação da Emenda Constitucional n. 59/09 assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, fortalecendo, com isto, a intenção de universalizar o ensino médio à sociedade brasileira e contribuindo para que sua especificidade, como etapa final da Educação Básica, seja reforçada. Ao mesmo tempo, o ensino médio possui a dupla função de preparar para a continuidade de estudos e para o mundo do trabalho (BRANDÃO, 2004).

Nesse aspecto, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, para possibilitar o apoio técnico e financeiro aos estados. O objetivo primordial é superar a dualidade do ensino médio, já intensamente discutida, proporcionando-lhe uma identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico, seu caráter de preparo para o mundo do trabalho e também para a formação humana.

Em 2006, após consultar diversos especialistas sobre a questão da Educação Básica, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), à qual a educação de nível médio passou a fazer parte, iniciou uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006.

Em 2009, foi realizado um processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como um todo, incluindo o ensino médio.

Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB, n. 7/10 e Resolução CNE/CEB n. 4/10) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares, especificamente para o ensino médio (Parecer CNE/CEB n. 5/11).

4.3 As diretrizes curriculares para o ensino médio

O CNE aprovou que as escolas tivessem maior autonomia para trabalhar os currículos, de forma mais flexível, no âmbito de quatro áreas: trabalho, tecnologia, ciência e cultura. As questões regionais serviram de referência para a distribuição da carga horária para cada área definida. Os estudantes dos cursos noturnos passaram a dispor de maior tempo para a conclusão dos estudos. As escolas também poderão prosseguir com os currículos em andamento. Podendo ainda as escolas ministrarem 20% da carga horária dos cursos em educação a distância. Vale ressaltar, por exemplo, que o ensino médio noturno e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a possibilidade de organizar 20% do seu currículo a distância e com menor carga horária diária e anual, mantido o mínimo total de horas (2.400 horas no caso do ensino regular e 1.200 horas em EJA). Também o ensino direcionado à população indígena, do campo, quilombola, de educação especial e em regime

de liberdade assistida tem a possibilidade de uma organização diferenciada, de acordo com a legislação específica. Já no ensino diurno, reforça-se a possibilidade da educação em tempo integral, abrangendo um mínimo de 7 horas diárias. Por último, em relação à educação profissional, é dada ênfase a um currículo que integre a formação de nível médio à formação profissional.

Para Carneiro (2012), as mudanças propostas não contribuem com os estudantes das classes populares, das escolas públicas, sendo inclusive até mesmo punitivas. Lembrando ainda que o acesso à tecnologia do computador para a realização de curso a distância não é uma realidade de todos os estudantes, pois nem todos têm o equipamento e nem internet em casa. Contudo, o MEC acredita que essas mudanças valorizaram a leitura nas áreas de conhecimento e ampliaram a formação cultural dos jovens.

Nesse aspecto, faz-se necessário que o currículo desenvolvido pelas escolas seja também o currículo do jovem, com uma visão diferente na compreensão do espaço e tempo do aprender, pois muitos currículos ainda se fundamentam apenas em um esquema de conteúdo, esquecendo o foco centrado na razão e na emoção. Verdadeiramente, “um currículo descolado da vida tem a ver com uma compreensão enviesada de conhecimento e de educação escolar. Esta serve para desenvolver os saberes e, não, para enquadrar mentes”. (CARNEIRO, 2012, p. 226).

Assim, a ação do MEC teve como importância a colocação do ensino médio em evidência nas discussões e nos debates da sociedade sobre essa etapa de formação. Contudo, essas possibilidades apresentadas, até então, pelas Diretrizes Curriculares de 2011 não trazem novidades; tanto a LDB de 1996 quanto as legislações anteriores aprovadas em âmbito nacional já permitiam tal organização.

Os programas do Governo Federal Mais Educação e Ensino Médio Inovador são exemplos do modelo de organização curricular flexível e integradora, que parecem assumir o papel de definidores de uma proposta curricular nacional para as escolas de ensino médio. Contudo, diante da autonomia dada aos estados e municípios pelo nosso sistema federativo, estes podem decidir se querem ou não seguir as sugestões propostas. Ao que parece, a capacidade das diretrizes de induzir novas políticas curriculares dependerá em grande parte da ampliação dos programas do MEC e dos recursos disponíveis de modo que se atinja a adesão de estados e municípios.

No parecer que contém as Diretrizes Curriculares de 2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para a Universidade – por meio da construção de

um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. (MOEHLECKE, 2012; CARNEIRO, 2012).

A afirmação da identidade do ensino médio como etapa final da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas diversificadas que contemplem as inúmeras necessidades socioculturais e econômicas dos jovens estudantes, reconhecendo-os como indivíduos de direitos no momento em que cursam essa etapa de ensino. (BRASIL, 2011a).

A então proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parecem ser a principal mudança trazida pelas novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas. (MOEHLECKE, 2012).

De acordo com Moehlecke (2012), ao analisar as políticas para o ensino médio, observava uma realidade diferente daquela proposta pelas Diretrizes, com ressignificação de certos termos que terminavam por assumir sentidos quase que antagônicos aos originais. As Diretrizes traziam a ideia de valorização, com um sentido de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 47); trazia a proposta de um ensino médio unificado que integrasse a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; com um currículo mais flexível e adaptado à realidade do estudante e às demandas sociais, de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências.

Entretanto, o que se verifica-se é que, em vez de se superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, o que as Diretrizes fazem é reduzir o significado geral de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na visão do capital e não do trabalhador. Assim, entendido como política cultural, o currículo deve abordar o trabalho simplesmente como uma questão, entre outras diversas (tais como: gênero, sexualidade, juventude, violência, lazer etc.), deixando de ser o princípio educativo sugerido por Gramsci (ZIBAS, 2005).

Implantou-se, nas escolas públicas brasileiras de ensino médio, uma nova estruturação curricular em que, segundo Brandão (2011), os docentes têm pouca informação sobre a reforma e os 25% relativos à parte diversificada da estrutura curricular para oferta disciplinar de interesse da comunidade têm atendido apenas os interesses docentes e não os interesses da comunidade onde a escola está inserida.

No atual discurso sobre o ensino médio, a crítica a sua dualidade e a defesa de um currículo nacional único, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixa de ser algo consensual. Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de percursos diversificados, onde a formação profissional técnica seria apenas um dentre outros possíveis percursos. Assim, da crítica à dualidade no ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos estudantes nesse nível de ensino. Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, deu início a diversos debates sobre o tema, o que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” e na publicação de um livro, em fevereiro de 2004, referente às discussões.

Nesse sentido, o desafio que está lançado para educadores e dirigentes educacionais é o de tratar a mediação da relação produção/educação formando sujeitos críticos que desafiem a estruturação da ideologia dominante, segundo escreve Cury,

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que por sua vez tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. [...]. Na medida em que a educação se torna um meio de uma expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta eliminaria a contradição, condição básica da sociedade de classes. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular. (CURY, 1992, p. 66)

Outra questão considerada diz respeito à democratização do acesso e à ampliação da permanência que exigem, de um lado, reformar o ensino médio e, de outro, investimentos das esferas federal e estadual. À luz do posicionamento de Kuenzer (2010), faz-se ainda necessário identificar as necessidades educativas em toda a sua esfera, as especificidades locais e regionais, a diversidade sociocultural, o corpo de professores, a estrutura física e material, assim como as peculiaridades da organização social do trabalho.

Segundo Ramos (2005), a proposta de integração do ensino médio com a educação profissional possui um sentido e um desafio que implicam um compromisso de construir uma articulação e integração orgânicas entre o trabalho, como princípio educativo, a ciência e a tecnologia⁹, como princípios de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como

⁹Segundo os tipos: simbólicas, dadas pela linguagem e suas representações; organizacionais, relacionadas com a forma de gestão e o controle do trabalho; físicas, relacionadas com os equipamentos, a materialidade e as instalações. (RIBEIRO, 2008).

síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, significados e representações.

Nesse sentido, um currículo integrado pretende conferir o domínio dos conhecimentos que perfazem o percurso cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. Assim, o ensino médio integrado à educação profissional deve tomar como ponto de partida o trabalho como princípio educativo, que seja orientador das políticas e das práticas pedagógicas da educação.

Em relação à concepção de Educação Básica, segundo Kuenzer (2010), torna-se necessário considerar o planejamento pedagógico que deverá contemplar, diferentemente do realizado até o presente, as etapas compreendidas não como fragmentos que se sobrepõem, mas em sua dimensão de totalidade, o que supõe diretrizes curriculares comuns e uma base nacional mínima.

Em se tratando da questão do desempenho dos alunos do ensino médio nos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, entre outros), de acordo com Brandão (2011), constata-se, através dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos da 3ª série do ensino médio teve uma queda, entre os anos de 1995 e 2005, de aproximadamente 11,1%, passando de uma média nacional de 290,0 pontos para 257,6 pontos. Já a taxa de alunos que não conseguem interpretar o enunciado de uma questão para chegar ao resultado matemático de um problema variou em 7,4%, de uma média nacional de 281,9 pontos para 271,3 pontos. Esses números possibilitam, por exemplo, determinar que 20% dos jovens do ensino médio têm conhecimentos de Matemática no nível de um aluno de 5º ano do ensino fundamental, tornando preocupantes as questões da qualidade do ensino.

Segundo Kuenzer (2010), somente um significativo investimento no ensino médio, a curto, médio e longo prazos, fará com que seja possível reverter as altas taxas de abandono e repetência – investimentos em infraestrutura que se constitui um aspecto importante para a educação, como, também, investimentos em projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, e que assegurem um ensino médio mais atraente para os jovens estudantes brasileiros, sejam eles estudantes trabalhadores ou simplesmente estudantes.

Brandão (2011) descreve três pontos necessários para o desenvolvimento do ensino médio:

1º) É necessário que o próximo Plano Nacional de Educação (2011-2020) se constitua efetivamente como uma política de Estado, com universalização e reorganização do ensino médio, seja ele de caráter propedêutico ou profissional.

2º) A universalização do ensino médio deve vir acompanhada de ações que conduzam, a curto, médio e longo prazos, à redução significativa dos níveis de abandono, repetência e de distorção na relação idade/série.

3º) Deve haver discussão e propostas de novos modelos de organização didática, pedagógica e metodológica para o ensino médio, sem que se retorne à dualidade: ensino médio propedêutico destinado aos jovens das classes sociais mais favorecidas e ensino médio profissional destinado aos jovens das classes sociais menos favorecidas.

O ensino médio público, na óptica de Menezes (2001), teve crescimento numérico significativo, em escala surpreendente, infelizmente não acompanhado por uma necessária melhoria de qualidade. Entretanto, em vez de lamentar as mudanças do ensino médio, que ainda não tem atendido o esperado, é preciso parabenizar o público que tem conseguido chegar a esse nível de escolaridade, público esse que, antes, sequer o conhecia. Para as escolas receberem esse público de jovens serão necessários maiores investimentos nas condições físicas e humanas dentro do espaço escolar.

Conforme Almeida (2012), especialistas em educação afirmam que a escola deve proporcionar um aprendizado significativo para o jovem, quer na aplicabilidade prática, quer na perspectiva de novos horizontes de mundo. Aproximar os conteúdos curriculares das vivências práticas do dia a dia, sem perder a qualidade do ensino: esse é um desafio colocado para educadores e gestores. Ainda de acordo com a autora, “o ensino médio deve buscar seus próprios caminhos e identidades, para deixar de ser apenas uma ponte entre a educação primária e a superior” (ALMEIDA, 2012, p. 8).

Experiências positivas estão relacionadas com a qualificação docente, reestruturações curriculares, pedagógicas e de infraestrutura. O MEC tem oferecido mais recursos às escolas que participam do seu Programa Ensino Médio Inovador para promover condições de melhorias. O Programa Ensino Médio Inovador, segundo documento do MEC, propõe estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, dentro dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente. Para tanto, o documento trata das mudanças relacionadas à carga horária mínima do ensino médio para 3

mil horas (um aumento de 200 horas anuais), estimula a integração entre teoria e prática, valoriza a leitura e a promoção da formação cultural do aluno (BRASIL, 2009).

De acordo com Moehlecke (2012), a permanência do estudante no ensino médio está relacionada a um conjunto de fatores que podem favorecer ou não esse processo, entre eles: idade com que ingressa na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; percurso escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. O Programa Ensino Médio Inovador quer promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas nas escolas públicas. Nesse sentido, questiona-se: as políticas de implantação de um “novo” ensino médio no Estado de Minas Gerais têm contemplado quais aspectos? E, entre eles, as condições do trabalho docente têm sido uma questão presente? Assim, são condições iniciais básicas para orientar os projetos das escolas:

- Carga horária mínima de três mil horas.
- Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente.
- Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outras que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.
- Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno.
- Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes.
- Atividade docente com dedicação exclusiva à escola.
- Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar. (MOEHLECKE, 2012, p. 46).

Em 2011, conforme dito, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que explicitam a importância da escola pública oferecer ao jovem uma educação voltada para a formação humana integral, para o conhecimento, para a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania, com uma estrutura curricular mais flexível, que atenda os interesses do jovem e que possibilite maior autonomia da escola na construção do currículo, segundo a demanda da comunidade.

Verifica-se ainda que o ensino médio, ao longo da história, levando-se em conta sua dualidade, sua crise, sua identidade, também é uma área de instabilidade e indefinições, pois, conforme Krawczyk (2014), não se define se é uma etapa de ensino para a profissionalização ou para a formação geral, se deve voltar para a cidadania ou para a universidade, assim como as diversas demandas, inclusão e exclusão de conteúdos em seu currículo, entre outros. O ensino médio apresenta diversas nuances a serem descritas e estudadas. O interesse desta

pesquisa se volta para dois aspectos articulados: as condições da escola e as condições docentes.

4.4 A história da educação escolar brasileira: ensino médio e ensino profissional

Como a discussão do ensino médio está referida historicamente à questão da dualidade educação propedêutica e educação para o mercado de trabalho, uma retrospectiva da educação profissional foi considerada pertinente nesta Tese.

Essa discussão deve estar contextualizada nas análises sobre a história da educação escolar brasileira que, segundo Faria Filho (1999), evidencia a presença de concepções autoritárias e excludentes em relação aos negros, aos pobres, aos indígenas e às mulheres. Mesmo após a Independência brasileira, a instrução do povo era apenas um meio de manter a ordem social sob o “império da lei”. A escola para as classes pobres, com seu tempo de estudar, não poderia comprometer o tempo do trabalho. A herança do trabalho escravocrata e da hierarquia social, em sua predominância do trabalho operacional em detrimento de uma valorização do trabalho intelectual, é legado na história da educação brasileira.

Kuenzer (1992) denuncia a dualidade estrutural caracterizada pela educação para a elite, que é acadêmica, e outra para o trabalhador, que é a profissional. O processo educativo manifesta a relação de poder entre a classe dominante, que tem condições de estudar, realizando, assim, um ensino propedêutico, e a classe dominada, a quem é destinado o ensino profissional que visa à preparação para a produtividade.

A primeira lei a regularizar o ensino técnico surge na década de 40 como parte integrante da Reforma Capanema, com o nome de Lei Orgânica do Ensino Industrial, no ano de 1942. Nesse mesmo ano, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), baseados no interesse da indústria e do comércio em investir na formação da força de trabalho, contando com o apoio governamental.

A Lei n. 3.552/59 marca um período de desenvolvimento da rede de ensino técnico, a qual passa a ter, em seus currículos, conteúdos de cultura geral. É substituída, em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que pretende equiparar os cursos acadêmicos e os profissionalizantes. Nessa época, o Brasil apresenta, em seu crescimento, dois objetivos: o de modernizar-se para a produção capitalista e o de participação na divisão internacional do trabalho. Após 1964, o Brasil, nos governos no Regime Militar, reforça a visão individualista,

a disciplina e o conservadorismo como meios de manter a ordem social e a segurança nacional.

A década de 70 consolida o militarismo e acelera o desenvolvimento econômico. O País se abre para a participação de empresas multinacionais com o objetivo da difusão tecnológica e da poupança externa. A educação profissional passa a representar o recurso humano, o capital, o filtro da hierarquia social, sendo concebida de forma fragmentada (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Em 1971, entra em vigor a Lei n. 5.692/71 que instaura a “profissionalização compulsória” no denominado ensino de segundo grau. Segundo Kuenzer (1997), a reforma proposta estava correta em seu princípio, mas equivocada em muitos outros aspectos.

Ainda nos anos 70 e 80, temos a crise econômica conhecida como a “década perdida”, fechando em 1985 o ciclo dos governos militares. No movimento constituinte, evidenciam-se os anseios por um desenvolvimento econômico sustentado pelo desenvolvimento social, com uma educação voltada para a possibilidade de melhoria de vida do trabalhador e para a eliminação da pobreza, da desigualdade e do desemprego. O ensino profissional passa, então, a atuar não só no nível técnico, mas, também, no tecnológico (nível superior) com meta voltada para a valorização da formação integral de qualidade. Com o ensino técnico de nível médio gratuito e de qualidade, os jovens de classe média são atraídos para as Escolas Técnicas Federais, reflexo, também, de uma instabilidade econômica vivida pelo País. O processo seletivo para ingressar nessas escolas encarregou-se de distribuir os sujeitos de diferentes camadas sociais, aumentando, dessa forma, a exclusão social (VIEIRA; FARIAS, 2011; FRIGOTTO, 1993; KUENZER 2010).

Em 1982, a Lei n. 7.044/82 elimina a “profissionalização compulsória”, introduzindo a “preparação para o trabalho” que, para Cunha (1985), relaciona-se a uma terminologia imprópria, pois, embora fortaleça a imagem de ensino profissionalizante, possibilita, também, a ideia de formação apenas para o trabalho.

Com o fim do Regime Militar e a instauração da Nova República, propaga-se um clima de democratização e de participação social que, no campo educacional, resulta na promulgação da Lei n. 9.394/96, uma segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 90, o desafio para o desenvolvimento do País passa pela exigência de um trabalhador com amplos conhecimentos teóricos e com propósitos inovadores incutidos por uma aprendizagem significativa para o aluno e não apenas com conteúdos técnicos. O ensino técnico define que o primordial da educação de qualidade está na preparação do jovem

para o aprendizado permanente e contextualizado, firmado no tripé de um profissional polivalente, com uma produção intelectualizada e na sociedade do conhecimento. Isso irá requerer novos modos de pensar os currículos, pois, para atender o mercado, exige-se que os currículos contemplem uma formação geral para formar o trabalhador flexível (RIBEIRO; LAUDARES, 2006).

A educação profissional passa a ser uma importante estratégia para o acesso às conquistas científicas e tecnológicas dos cidadãos na sociedade produtiva. O mundo do trabalho, que se transforma continuamente, determina um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. O técnico na contemporaneidade necessita de uma educação básica que atenda a sua formação geral, sendo uma educação ampla e polivalente (RIBEIRO; LAUDARES, 2006).

Assim é que a educação profissional, de acordo com a Lei n. 9.424/96, em seu artigo 40, articula-se com o ensino regular e com diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 1996b). Por sua vez, a LDB dispõe, em seu art. 39, que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996a).

O MEC, com essa nova concepção, parece buscar arrefecer o preconceito social que se mantém em relação à educação profissional, pois voltada, historicamente, para atendimento dos jovens das classes trabalhadoras. Em documento datado de 1999, sobre educação profissional, concebe que

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e da respectiva carga horária. (BRASIL, 1999, p. 27).

O mesmo documento reconhece necessidade de fortalecer uma nova concepção de educação profissional, fortemente articulada com a Educação Básica.

Com o Decreto Federal n. 2.208/97, que trata da organização curricular da educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio e que atenda às tendências do mundo do trabalho, prevê a desvinculação do ensino técnico do ensino médio, organizando ainda o currículo do ensino técnico de forma modular e por competências (BRASIL, 1997). Segundo o artigo 13 desse decreto, a educação profissional compreende três níveis, sendo:

I - básico: qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: para habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos de ensino médio;

III - tecnológico: cursos superiores na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Esse decreto contribui, assim, para romper com a proposta que buscava integrar a formação geral e a formação profissional, a qual vinha sendo construída ao longo da história.

Conforme esse decreto, a educação profissional teria, como uma de suas finalidades, ofertar cursos básicos destinados à reprofissionalização e qualificação do trabalhador de qualquer nível de escolaridade para atender às demandas do mercado, recebendo o aluno um certificado de qualificação profissional. Já os cursos técnicos, destinados a jovens ou adultos, para a diplomação, exigiriam a conclusão do ensino médio. O estudante poderia organizar seu currículo de forma própria e independente do ensino médio, sendo a educação profissional ofertada de forma concomitante ou sequencial.

O referido decreto de 1997 foi substituído pelo Decreto n. 5.154/2004, que buscou restituir a integração entre as duas esferas da educação: a propedêutica e a profissionalizante, visando à implementação de uma política pública de educação integradora. Com essa visão, foi criado, em 2007, o “Programa Brasil Profissionalizado”¹⁰, do Governo Federal em parceria com as redes estaduais, para que estas também pudessem ter o ensino médio profissionalizante.

Já no começo do governo do Presidente Lula, em 2003, buscou-se, através de seminários, discutir o ensino médio e a educação profissional com o objetivo de superar a dualidade estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97.

Em documento redigido pelo MEC, em 2004, tem-se, no que concerne à articulação entre a educação profissional e tecnológica e a educação geral e propedêutica, a proposição de:

[...] uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, é preciso

¹⁰O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>). Mais informações encontram-se na seção 4.5 deste capítulo.

superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissional, a primeira destinada aos ricos e a segunda aos pobres (BRASIL, 2004a).

Ao longo de 2003, foram realizados vários eventos relacionados à educação profissional como, por exemplo, o “Seminário Nacional de Ensino Médio: Construção Política”, que ocorreu em maio e contou com a participação de representantes do Governo Federal e das Secretarias Estaduais de Educação, assim como com a presença de pesquisadores e de representantes de entidades científicas.

Após a promulgação do Decreto n. 5.154/04, dois outros documentos foram oficializados: o Parecer CNE/CEB n. 39/04, que trata da aplicabilidade do Decreto n. 5.154/04, e a Resolução CNE/CEB n. 01/05, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reforça-se que essas diretrizes e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico não foram reavaliadas no sentido de garantir a integração do ensino médio e a educação profissional, ficando apenas como um ensino justaposto.

Faz-se importante destacar alguns aspectos do documento relacionado à educação profissional, a saber, o Parecer CNE/CEB n. 16/99, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ao tratar da trajetória da educação profissional no Brasil, o referido documento focaliza o esforço público de organização dessa modalidade de ensino que migrou do atendimento a menores abandonados para a preocupação com a formação profissional. Além disso, essas Diretrizes Curriculares Nacionais orientam as escolas na elaboração de planos de cursos coerentes com os projetos pedagógicos das próprias escolas e comprometidos com perfis profissionais de conclusão definidos à luz das referidas diretrizes e centrados no compromisso com a aprendizagem em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Assim, cada organização escolar deve elaborar seu currículo pleno de modo a contemplar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

A construção dos currículos em conformidade com as determinações dessas Diretrizes Curriculares configura-se como um instrumento importante para a implementação da reforma proposta, tendo em vista que seus objetivos principais focalizam-se, basicamente, na construção de currículos mais flexíveis, mais amplos e baseados em competências, sendo que antes eram baseados em disciplinas.

4.5 Programas voltados para o atendimento do ensino médio e do ensino profissional no Brasil

Busca-se apresentar aqui as redes que ofertam o ensino médio regular e o ensino profissional. A educação profissional e tecnológica afirmou-se como política pública com a ampliação de vagas em nível médio integrado. Essa política também foi direcionada à elevação de escolaridade de jovens e adultos, com formação inicial e continuada.

A nova política de educação profissional e tecnológica integra diversas iniciativas que contemplam a rede federal, as redes estaduais e as redes privadas, entre elas o Sistema S. A reestruturação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a expansão de suas unidades, a criação do Programa Brasil Profissionalizado, o advento do acordo de gratuidade com o Sistema S e alguns outros programas, entre eles o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, são algumas ações que possibilitam um crescente aumento no número de matrículas.

A criação de instituições federais de educação profissional é limitada com a publicação da Lei n. 9.649/98, que destina para entes estaduais, municipais ou privados a administração de qualquer unidade construída. Após a aprovação da Lei n. 11.195/05, as ações de criação de novas unidades de ensino técnico/agrotécnico voltam a ser facultadas à União.

Em 2007, o governo divulga o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propondo trinta metas para enfrentar os desafios da qualidade da educação. Entre estas, dezessete se referem à Educação Básica e, entre elas, encontra-se a expansão da educação profissional e tecnológica. De acordo com Fonseca (2009), por inúmeras vezes, o PDE foi submetido a debates em que se confrontam seus pontos frágeis e suas potencialidades com respeito à qualidade educacional.

Segundo o PDE (BRASIL, 2011b), hoje são 38 institutos federais com finalidade de orientar a oferta de educação profissional e tecnológica, com vagas em cursos de nível médio, nível médio integrado, licenciatura e, ainda, superior em tecnologia e pós-graduação. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas. A criação de 214 novas unidades representa um grande avanço na educação federal. Espera-se a criação de mais 208 unidades até 2014.

4.5.1 O Sistema S

O Sistema S¹¹ não faz parte da rede pública de ensino, mas julgou-se apropriada sua citação com a finalidade de apresentar alguns dos programas voltados para a profissionalização dos jovens, e ainda por ser o Sistema S uma rede privada que recebe verba pública, conforme expresso a seguir:

[...] “entidades de serviço social autônomo”, de caráter privado, porém fortemente dependentes de recursos públicos. Essas entidades formadoras do “Sistema S”, popularmente conhecidas pelas siglas - SESI, SENAI, SESC e SENAC – surgiram nos anos de 1942 e 1946, tendo sido idealizadas ainda em plena ditadura Vargas, num momento em que o país iniciava um grandioso esforço de industrialização, apoiado num sistema sindical fortemente atrelado à regulamentação estatal. (CASTRO, 2013).

De acordo com o PDE, em 2008, foi promovido o acordo de gratuidade com o Sistema S (SESI, SESC, SENAI E SENAC). Conforme a nova legislação, SENAC e SENAI deverão aplicar progressivamente, até 2014, o valor correspondente a dois terços de suas receitas líquidas da contribuição compulsória geral para vagas gratuitas em cursos e programas de educação profissional. Para SESI e SESC, o compromisso é aplicar, até 2014, um terço de suas receitas. (BRASIL, 2011a).

Os dados obtidos em relação às matrículas gratuitas nas unidades do SENAI e do SENAC, em cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) e cursos técnicos, encontram-se registrados na Tabela 22:

¹¹São várias as organizações que compõem o Sistema S. Entre elas, algumas são subordinadas à Confederação Nacional da Indústria, outras à Federação do Comércio, etc. Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cabe a educação profissional e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas do setor (<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/>). O Serviço Social da Indústria (SESI) promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer (<http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/>). O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) promove o desenvolvimento da indústria através da capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica (<http://www.portaldaindustria.com.br/iel/>). Além dessas três organizações subordinadas, existem outras mais, como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que oferece educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços (<http://www.senac.br/>); o Serviço Social do Comércio (SESC) que promove melhor qualidade de vida aos trabalhadores do setor de comércio e serviços (<http://www.sesc.com.br/>); o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) que oferece educação profissional para trabalhadores rurais (<http://www.senar.org.br/>); o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT) que concede educação profissional para trabalhadores do setor de transportes (<http://www.sestsenat.org.br/>); o Serviço Social de Transportes (SEST) que cuida da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes (<http://www.sestsenat.org.br/>); o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) com programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas (<http://www.sebrae.com.br/>) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) responsável pelo aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e pela capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas (<http://www.ocb.org.br/>).

**Tabela 22: Matrículas gratuitas no SENAC e SENAI
- BRASIL, 2009 - 2010**

Matrículas gratuitas	2009	2010
SENAC		
Cursos FIC	82.337	99.109
Cursos técnicos	5.266	7.709
SENAI		
Cursos FIC	157.134	226.000
Cursos técnicos	17.128	18.834
Total	261.865	351.652

Fonte: BRASIL, 2011b.

4.5.2 Programa Brasil Profissionalizado

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007, através do Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro, tendo sido assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Após a apresentação e a análise dos planos de ações estaduais, são repassados recursos para construção, ampliação de infraestrutura e recursos pedagógicos.

Os dados sobre esse programa foram compilados na Tabela 23 objetivando melhor compreensão dos convênios celebrados no que concerne à construção, reforma e ampliação das escolas. O que se mostra equivale a um total de 176 escolas construídas, sendo 47 no ano de 2010, e um total de 543 reformas e ampliações de escolas realizadas, sendo 9 no ano de 2010:

Tabela 23: Brasil Profissionalizado: convênios celebrados - BRASIL, 2008-2010

Convênios celebrados	Período/ quantidade			
	2008	2009	2010	Total
Construção de escolas	46	83	47	176
Reformas e ampliações	230	304	9	543

Fonte: BRASIL, 2011b.

4.5.3 PRONATEC

Em março de 2011, foi lançado, pelo Governo Federal, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de ampliar a oferta da

educação profissional e tecnológica, tanto para cursos técnicos de nível médio, como para cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

Segundo o PDE, o PRONATEC agregará ações já em execução pelo MEC, além de duas novas ações, que são:

1) A Bolsa Formação: oferece vagas gratuitas e condições de permanência em cursos de educação profissional e tecnológica. Divide-se em Bolsa Formação Estudante e Bolsa Formação Trabalhador, essa última com duas condições para o trabalhador: Seguro-Desemprego e Inclusão Produtiva.

2) O Fies Empresa: linha de crédito a empresários para financiar cursos técnicos e de qualificação profissional a seus funcionários. Será estendido para o ensino técnico e profissional por meio da modalidade Fies Técnico (BRASIL, 2011b).

4.5.4 Programa Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) veio como proposta de articulação entre o currículo escolar e os interesses dos jovens estudantes na etapa do ensino médio. Foi aprovado em 2009 com a Portaria n. 971, de 09 de outubro, mas não é obrigatório: as escolas e redes de ensino podem, ou não, implantá-lo segundo seu interesse.

De acordo com a mencionada Portaria, o objetivo do programa é estimular o fortalecimento e o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio nos sistemas de ensino estaduais e, também, do Distrito Federal (BRASIL, 2009). Assim, os estudantes permanecem na escola por um tempo maior, pois a carga horária também é ampliada para três mil horas. A implantação tem como foco as propostas curriculares inovadoras que remetem à necessidade de reconhecer a especificidade dos jovens estudantes de cada escola, suas necessidades e demandas, realizando, para atendê-las, uma reorganização curricular articulada com a interdisciplinaridade dos conteúdos. Isto demanda uma participação maior dos docentes e de toda a escola. Assim, a escola precisará elaborar ações inovadoras:

O que se imagina é que as “boas ações” propostas pelas escolas podem ser incorporadas ao currículo. A sugestão é investir mais na leitura, nas atividades teórico-práticas em laboratórios, por exemplo, e no maior estímulo às linguagens artísticas, dentre outras indicações. Assim, ao mesmo tempo que essas ações inovadoras fortalecem o processo de ensino-aprendizagem, também aumentam o tempo do jovem aluno na escola e estimulam sua permanência no espaço escolar. (JUBEMI, 2013, p. 21).

A escola que adere ao ProEMI recebe financiamento da secretaria de educação de seu estado e do MEC através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Com os recursos do PDDE, as escolas podem adquirir equipamentos, materiais didático-pedagógicos e de consumo, materiais tecnológicos, além de contratar serviços e consultorias, entre outros.

Busca-se, através do ProEMI, uma proposta diversificada para o currículo do ensino médio, fomentando uma nova base para o ensino nessa categoria no País. Nessa nova organização curricular, procura-se uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Considera-se, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira esteja primordialmente focado no compromisso político e na competência técnica dos professores, adotando também os princípios relativos ao respeito às diversidades dos estudantes jovens e à garantia da autonomia responsável das instituições escolares na elaboração de seu projeto político-pedagógico.

Busca-se uma proposta de organização curricular que possa estimular práticas educacionais significativas e possibilite que a escola estabeleça novas estratégias na formação do cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir uma posição digna na sociedade e no mundo do trabalho.

Entende-se o trabalho com um princípio educativo no currículo do ensino médio; entretanto, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Conforme descreve o documento:

[...] o trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza, que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, 2009, p. 17).

Com esse sentido do trabalho, encontram-se ainda a visão de ciência e tecnologia como conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente no transcurso da história e como resultado de um processo elaborado pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (BRASIL, 2009).

E tem-se também a cultura, que deve ser introduzida, nesse contexto, como as diferentes maneiras de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras.

Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto a estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte (BRASIL, 2009).

4.5.4.1 O Programa Ensino Médio Inovador e seus aspectos teóricos

As secretarias de educação dos estados tiveram um prazo de trinta dias, contados a partir do recebimento de um ofício expedido pela SEB/MEC, para aderir ao ProEMI com a indicação das escolas beneficiadas e da equipe técnico-pedagógica para compor o Comitê responsável pelo Programa no estado.

Esse Comitê tem como responsabilidade as ações de coordenação do ProEMI no estado onde for implantado devendo ser composto por um coordenador estadual do ensino médio; um coordenador estadual do ProEMI, podendo ser o mesmo coordenador estadual do programa; dois membros da equipe técnico-pedagógica da coordenação estadual de ensino médio; um membro da área financeira da secretaria de educação do estado.

As escolas indicadas devem ter seus projetos curriculares reestruturados e aprovados para receberem os recursos financeiros. Necessário ainda ter disponível um docente com perfil adequado e com jornada de 40 horas semanais para atuar como coordenador local e articulador das propostas curriculares, atuando como um gestor que acompanha, avalia e garante a transparência da implantação do ProEMI na instituição escolar.

A equipe pedagógica, o docente articulador e os outros profissionais da escola selecionada deverão acompanhar o desenvolvimento das ações propostas no projeto reestruturação curricular.

O professor articulador terá diversas atribuições. Entre elas, estão: coordenar e acompanhar a execução das ações, com base no currículo escolar; estabelecer articulação com a secretaria estadual e distrital de educação/coordenação estadual do ensino médio e com outras instituições, fomentando gestão compartilhada; alargar os espaços territoriais e ampliar os ambientes socioculturais na região (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a).

As ações dos projetos de reestruturação curricular podem diferenciar-se em disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias disponibilizado pelo MEC, entre outros. Contudo, devem contemplar os macrocampos obrigatórios dos quais se destacam: o acompanhamento pedagógico, que precisará desenvolver atividades articuladas aos componentes curriculares do projeto político-pedagógico; e a iniciação científica e a pesquisa, que precisarão integrar teoria e prática,

perpassando conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas nas quais uma atividade é obrigatória (BRASIL, 2009).

Além desses aspectos, há, ainda, a cultura corporal, para desenvolver a consciência corporal e do movimento, a relação corpo e emoção entre o indivíduo, o outro e o mundo, como também desenvolver as atitudes saudáveis. A cultura e as artes deverão promover práticas nas diversas modalidades da produção artística, do senso estético e das relações sociais. A comunicação e o uso de mídias terão de possibilitar ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação. A cultura digital deve possibilitar ao jovem acesso às ferramentas, aos instrumentos e às informações, de forma a aumentar a cultura digital com suas modalidades de comunicação (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a).

O macrocampo da participação estudantil permitirá ao jovem vivenciar processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. Tem-se, ainda, no macrocampo, a leitura e o letramento, que permitirão ao estudante utilizar, desenvolver e aprender estratégias de leitura e de organização da escrita (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a).

O projeto de reestruturação curricular deverá ser elaborado de maneira coletiva e participativa, permeando a realidade da instituição escolar e, também, dos estudantes, com as seguintes etapas: análise do contexto da escola; avaliação estratégica, incluindo o contexto sociopolítico; articular-se com o projeto político-pedagógico da instituição e de outras escolas; viabilizar estratégias de acompanhamento e avaliação das ações (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a).

Na tentativa de ampliar a carga horária nas escolas, o ProEMI contemplou uma distinção de recursos, sendo para uma permanência de cinco horas/dia, oferta essa que atinge o ensino médio noturno, ou o de tempo integral, de sete horas/dia já fixado. Quanto a isto, faz-se importante discutir se esses recursos serão suficientes, conforme valores apresentados nas Tabelas 24 e 25:

Tabela 24: Estudantes beneficiados pelo ProEMI - 5 (cinco) Horas Diárias - BRASIL, 2011

Números de estudantes beneficiários do ProEMI	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100-300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301-500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501-700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701-900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901-1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101-1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301-1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: BRASIL, 2011a.

A escola com carga horária mínima de sete horas/dia tem seus recursos ampliados, como se vê na Tabela 25 a seguir:

Tabela 25: Estudantes beneficiados pelo ProEMI -7 (sete) Horas Diárias - BRASIL, 2011

Números de estudantes beneficiários do ProEMI	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100-300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301-500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501-700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701-900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901-1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101-1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301-1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: BRASIL, 2011a.

A implantação do ProEMI nos estados, como não foi obrigatória, possibilitou a opção de não aderir ao programa e construir um outro modelo de ensino, ou seja, propor um outro programa. Mas é claro que, em uma educação onde os recursos financeiros sempre são escassos, receber recursos é sempre uma forma de incentivar a adesão. O que resta saber é se o modelo proposto atende as necessidades e os interesses dos jovens estudantes do ensino médio em nível nacional. E mais, se esse modelo atende os interesses de uma educação de qualidade, possibilitando condições para a escola (infraestrutura, materialidade escolar) e para o docente, para que deem significado ao seu trabalho dentro do espaço escolar em um contexto social.

4.5.4.2 Fatores de avaliação do Programa Ensino Médio Inovador

O programa contempla avaliação com os seguintes fatores: abandono, aprovação, evasão, reprovação, além de um plano de metas para a melhoria da qualidade da aprendizagem, de acordo com cada escola.

Para cada fator citado, tem-se a meta de cada ano, com o índice previsto e o índice alcançado em cada fator. As escolas deverão registrar, de forma detalhada, as estratégias de operacionalização das ações desenvolvidas para atingir as metas estabelecidas para os fatores a serem analisados (BRASIL, 2011a).

4.5.4.3 A questão curricular do Programa Ensino Médio Inovador

Na perspectiva do ProEMI, a política de ensino médio deve fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições escolares, com seus sujeitos, construam seus projetos pedagógicos em consonância com as suas necessidades, segundo essa etapa de ensino. E promovam a universalização, a permanência e a aprendizagem com significado para os estudantes do ensino médio.

Na ocasião da proposta do ProEMI, em 2009, a somatória de instituições que ofertavam o ensino médio no País era de 25.923, sendo que, destas, 18.508 da rede pública e 7.415 da rede privada. Com uma taxa de escolarização de apenas 50,9% de jovens entre os 15 e os 17 anos no ensino médio, a situação era desafiadora considerando que a meta estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2001 a 2010, era a de atingir de 50% em 2006 e 100% em 2011. Assim, nota-se uma realidade bem diferente da esperada (BRASIL, 2011a, p. 6).

O ProEMI faz parte das ações do PDE como estratégia do Governo Federal para fomentar a reestruturação dos currículos do ensino médio. As ações propostas visam a integralizar o currículo das escolas, aumentando o tempo na escola e diferenciando as práticas pedagógicas de forma a atender os interesses dos jovens estudantes do ensino médio.

Por se entender que o currículo é um fator primordial na construção da organização do trabalho dentro das escolas, desde o planejamento da gestão escolar até a coordenação dos docentes e a preparação para atender as necessidades da sociedade, o currículo precisa manter uma proposta educativa e ter as condições adequadas para a sua concretização.

Para o MEC, “a organização curricular ainda deve considerar as diretrizes curriculares nacionais e os respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais” (BRASIL, 2009, p. 16). A comunidade

escolar deve contribuir com a elaboração dos currículos através de indicativos de interesses para melhorar a formação dos estudantes de ensino médio, para que esses possam conseguir uma adequada entrada no mercado de trabalho e uma formação mais condizente com seus interesses.

4.5.4.4 Condições para a escola e para os docentes no Programa Ensino Médio Inovador

A proposta do ProEMI é viabilizar condições para a escola e para os docentes. A escola melhora sua infraestrutura para atender bem as demandas e para o docente ter condições de realizar, com qualidade, sua prática pedagógica:

Para a melhoria da aprendizagem é 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. [...]. A proposta de que cada escola possua sua página virtual, onde o professor e seus alunos possam transitar com mais agilidade e dinamismo, com auxílio da Internet e outras ferramentas de mídia, constituem estruturas importantíssimas para aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 27).

O Plano de Ação Pedagógica (PAP) é um documento requerido pelo MEC das escolas integrantes do ProEMI no qual devem ser registradas as necessidades da escola para o pleno desenvolvimento de seu plano de trabalho inovador no ensino médio. Devem-se registrar, inclusive, os aportes financeiros pretendidos para a execução do plano. Contudo, cabe salientar que o MEC não deixa claro, nos “procedimentos para o apoio financeiro pretendido” (BRASIL, 2009), o quanto se dispõe a investir nas necessidades de cada escola.

As instituições escolares de ensino médio poderão solicitar ao MEC ajuda para analisar a situação da escola visando à elaboração do PAP. Assim, poderão obter:

- a) Subsídios para a elaboração dos Planos de Ação Pedagógica a serem apresentados ao MEC;
- b) Apoio técnico pedagógico para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e da organização curricular das escolas envolvidas;
- c) Interlocação com outras instituições que possibilitem articulações com diferentes sistemas de ensino e instituições de ensino superior;
- d) Garantia de subsídios para a organização de critérios e supervisão da distribuição das bolsas-auxílio de projetos integradores;
- e) Definição, em conjunto com os Sistemas de Ensino, das estratégias e dos instrumentos de acompanhamento e avaliação do programa;
- f) Organização de uma Rede Nacional de Escolas de Ensino Médio, com a finalidade de intercâmbio e troca de experiências do currículo implementado nas Escolas;
- g) Utilização de meios virtuais e tecnologias educacionais desenvolvidos no MEC e, em especial, o Portal do Professor;
- h) Implantação do Programa UCA – Um Computador por Aluno;

- i) Alimentação Escolar e Transporte Escolar; e
- j) Fomento às pesquisas e aos estudos relativos ao Ensino Médio e à juventude. (BRASIL, 2009, p. 21).

Em relação à participação dos docentes no programa, pede-se que sejam titulados e que tenham dedicação exclusiva; em contrapartida, tem como proposta a melhoria das condições de trabalho, oferecendo formação continuada permanente aos profissionais com favorecimento de passagens e diárias para os intercâmbios; bolsa-auxílio ao professor cursista e subsídio financeiro ao professor para aquisição de computador portátil e outros recursos para a coordenação e a escola. Entretanto, isto se aplica apenas aos docentes que estiverem envolvidos no programa.

Na busca de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, possibilitar que o professor tenha recursos didático-pedagógicos mais atualizados para preparar suas aulas e um ambiente virtual com acesso rápido torna-se imprescindível nos dias atuais; porém, sabemos que essa é uma lacuna no trabalho docente a ser preenchida e há outras questões ainda a serem resolvidas também.

O ProEMI propõe melhorias nos ambientes escolares, melhorias nos espaços e recursos pedagógicos apropriados às atividades de ensino-aprendizagem.

O intuito deste capítulo foi apresentar, de forma sucinta, o campo das instituições, da legislação e dos programas privados e públicos, de âmbito federal, que se ocupam do ensino médio e profissional no Brasil, contribuindo para o entendimento do contexto mais amplo em que se insere a experiência do Programa REM na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

CAPÍTULO V

5. RESULTADOS: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS DO PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Se um dos objetivos contemporâneos da escola de ensino médio é gerar nos estudantes novos conhecimentos, formar novas atitudes, outros valores e despertar interesses diversos, indaga-se se a SEE/MG tem viabilizado, através de sua proposta de um “novo” ensino médio, condições no espaço escolar que favoreçam uma formação do estudante para o mercado de trabalho e possibilitem ao docente melhores condições para realizar seu trabalho. Indaga-se, ainda, que condições são necessárias para a implantação de uma política que caracterize um ensino médio reinventado no estado de Minas Gerais. Para a implantação do projeto “Novo Ensino Médio”, posteriormente denominado “Reinventando o Ensino Médio”, foram instituídas Resoluções que legitimassem sua criação. Apresenta-se, no Quadro 7, uma síntese das Resoluções emitidas pela SEE/MG relativas ao Programa REM:

Quadro 7: Resoluções do Programa Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais - 2011- 2013

Resolução n.	Ano	Objeto
2.017	2011	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.
2.197	2012	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.
2.030	2012	Dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio.
2.032		Apresenta a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio e toma providências relacionadas à LDB.
2.251	2013	Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
2.252	2013	Dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino médio.
2.486	2013	Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

Fonte: MINAS GERAIS, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b, 2013c.

Cabe ressaltar que, nas entrevistas realizadas, os entrevistados usaram recorrentemente o termo “Programa” Reinventando o Ensino Médio. Observa-se que, nos atos normativos acima elencados, o termo utilizado é “Projeto” Reinventando o Ensino Médio. Sendo que no último ato, a Resolução n. 2.486/2013 (MINAS GERAIS, 2013c), nem um e nem outro são utilizados, mas simplesmente se refere à disposição de universalização “do” Reinventando o Ensino Médio.

A Resolução SEE/MG n. 2.197 (MINAS GERAIS, 2012a), de 26 de outubro de 2012, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, como se lê a seguir:

Art. 24 - A Educação Básica 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 estudos posteriores.

Art. 25 - A transição entre as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve assegurar formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que garantam aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem, com qualidade.

Art. 26 - A Rede Estadual de Ensino oferece, com prioridade, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e atende à Educação Infantil/Pré-Escola somente em Escolas Indígenas. (MINAS GERAIS, 2012a).

Em relação à questão curricular da Educação Básica, a referida Resolução dispõe que:

Art. 56 - O currículo da Educação Básica configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a construção de identidades socioculturais do educando.

§ 1º Na implementação do currículo, deve-se evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade, ou seja, formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, permitindo aos alunos a compreensão mais ampla da realidade.

§ 2º A interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e a contextualização requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares aos alunos.

Art. 57 - O Plano Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, expressão formal da concepção do currículo da escola, decorrente de seu Projeto Político-Pedagógico, deve conter uma Base Nacional Comum, definida nas diretrizes curriculares, e uma Parte Complementar Diversificada, definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Deve ser incluído na Parte Diversificada, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

§ 2º A Língua Espanhola, de matrícula facultativa ao aluno, é Componente Curricular que deve ser, obrigatoriamente, ofertado no Ensino Médio.

§ 3º A Educação Física, componente obrigatório de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, será facultativa ao aluno apenas nas situações previstas no § 3º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 4º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é Componente Curricular que deve ser, obrigatoriamente, ofertado no Ensino Fundamental.

§ 5º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do Componente Curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança.

§ 6º A temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deve, obrigatoriamente, ser desenvolvida no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil.

Art. 58 - Além da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, devem ser incluídos, permeando todo o currículo, Temas Transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas.

Parágrafo único. Na implementação do currículo, os Temas Transversais devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, assegurando, assim, a articulação com a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada.

Art. 59 - Na organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2012a).

Verificou-se, na sistematização das pesquisas e estudos sobre o ensino médio citadas anteriormente, que a educação, no final dos anos 1990, exigia uma reforma curricular do ensino médio. Os documentos do CNE, que veicularam a reforma de 1998, e pesquisas que acompanharam ou fizeram uma avaliação inicial da interação entre a reforma e as escolas, apontaram indícios da falta de condições mínimas necessárias para a consecução dos objetivos oficialmente propostos.

5.1 Uma nova proposta: Reinventar o Ensino Médio

Espera-se, com o Programa REM, tornar o ensino médio atrativo aos jovens, reduzir a evasão, melhorar a qualidade da educação, juntamente com o interesse em ressignificar essa etapa de ensino estimulando a participação do estudante na escolha do seu percurso formativo, enquanto protagonista juvenil. O protagonismo juvenil deve ser aqui entendido como possibilidade do estudante direcionar seu percurso de estudo através da escolha de uma

das áreas de empregabilidade ofertadas. Para a viabilização do Programa, ocorreu uma mudança curricular e foram definidos objetivos específicos.

Tais objetivos focalizam uma nova relação com o estudante, visto como sujeito para o acesso a temáticas de seu interesse. Ampliar as matrículas, melhorar os indicadores de desempenho educacional, reduzir o abandono/evasão e a distorção idade/série são objetivos somados ao foco no profissional docente: garantir formação permanente e favorecer uma preparação constante para o exercício da docência. Dessa forma, o Programa REM tem por objetivos específicos:

- 1) Proporcionar o acesso a temáticas e abordagens que despertem o interesse dos estudantes, fazendo com que a escola venha a ser vivida como uma experiência significativa na formação da autonomia pessoal e na capacidade de inserção social.
- 2) Destacar os novos papéis desempenhados pelo conhecimento na contemporaneidade.
- 3) Evidenciar o lugar do estudante como sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação, respeitados os respectivos direitos e deveres.
- 4) Viabilizar trajetórias e percursos curriculares diferenciados, de modo a permitir aos estudantes o exercício da escolha.
- 5) Possibilitar o enriquecimento curricular através de formação extraescolar.
- 6) Propiciar o uso, por parte da escola, de novos recursos tecnológicos na área da educação.
- 7) Ampliar o número de matrículas no Ensino Médio.
- 8) Possibilitar a elevação dos indicadores de desempenho no Ensino Médio.
- 9) Elevar o nível de proficiência dos estudantes nos testes internos e externos de avaliação.
- 10) Difundir permanentemente procedimentos pedagógicos de boas práticas no âmbito das escolas.
- 11) Reduzir os índices de abandono/evasão.
- 12) Encaminhar medidas capazes de diminuir a distorção idade/série.
- 13) Garantir aos professores, gestores e demais profissionais da educação instâncias de formação permanente.
- 14) Disponibilizar aos profissionais da educação instrumentos que favoreçam a preparação para lidar com as novas configurações do alunado e do perfil do conhecimento na atualidade. (MINAS GERAIS, 2013a, p.11).

A proposta teve início com o projeto piloto implantado em 11 escolas da Região Norte de Belo Horizonte. Após o estudo com as escolas piloto, o Programa foi ampliado para outras 122 escolas estaduais, em todas as regiões do estado mineiro, em 2013. O orçamento planejado para o ano de 2012 foi de R\$ 4,8 milhões. Em 2014, o Reinventando chegará a todas “[...] as 2.189 escolas estaduais” (MINAS GERAIS, 2013c, p.14), que oferecem o ensino médio no estado de Minas Gerais. A previsão do orçamento para o Programa, até 2015, é de R\$ 178 milhões.

A escolha das 11 escolas da Região Norte de Belo Horizonte se deu pelos seguintes critérios: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural, presença

de comunidades Quilombolas e Ciganas, ocupação desordenada e grande tendência ao crescimento populacional do vetor norte da cidade. Essa Região é formada por 42 bairros

Em relação à estrutura curricular, a partir de 2012, começando com as escolas piloto e depois com todas as demais escolas da rede, houve reformulação do currículo à medida da implantação do Programa REM. A reformulação, segundo a SEE/MG, (MINAS GERAIS, 2013c), viabiliza ao currículo ser flexível, incentivando a participação ativa dos estudantes em sua ação educativa como protagonistas da sua formação. O currículo permite ao aluno:

- Identificar problemas socioculturais e contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas.
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica. étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, pessoas com deficiências.
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo o diálogo nas suas relações e atuar cotidianamente com ética e compromisso, com vistas a construir uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 23).

Acrescentaram ao Currículo Básico Comum, as três áreas de empregabilidade, cada área recebendo material para se trabalhar o seu conteúdo específico, que também é construído e melhorado ao longo do próprio percurso da área escolhida pelo estudante, segundo o docente que irá ministrá-la.

Apresentam-se, a seguir, as dezoito áreas de empregabilidade disponibilizadas para as escolas piloto da rede estadual, conforme descrição no Quadro 8:

Quadro 8: Informações sobre as áreas de empregabilidade propostas no projeto piloto do Programa Reinventado o Ensino Médio – 2012

Nº	Áreas de empregabilidade	Características básicas
1	Recreação Cultural	Desempenho de atividades de natureza cultural/recreativa em instituições como: escolas, hospitais, hotéis, excursões e etc.
2	Produção Cultural	Desempenho de atividades de produção de eventos culturais, como: palestras, eventos, feiras de artesanato etc.
3	Reciclagem	Desempenho de atividades relacionadas com manejo, seletividade, reaproveitamento de materiais, etc.
4	Turismo	Capacitação para tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, entretenimento e interação, etc.
5	Comunicação aplicada	Desenvolvimento da capacidade de comunicação e interação social para mídias distintas.
6	Meio ambiente e recursos naturais	Capacitação na área de meio ambiente, voltada para tecnologias ligadas à melhoria da qualidade de vida, etc.
7	Tecnologia da informação	Desenvolvimento de habilidades referentes a ferramentas tecnológicas e para o entendimento da lógica de processos e sistemas de tecnologia.
8	Gestão pública	Capacitação da temática da gestão e administração públicas, viabilizando a atuação em comunidades, ONGs e no governo.
9	Estudos avançados: Linguagens	Desenvolvimento de tópicos não contemplados nos conteúdos básicos curriculares da área de Matemática e Português.
10	Estudos avançados: Ciências	Desenvolvimento de tópicos não contemplados nos conteúdos básicos curriculares da área de Ciências Naturais.
11	Estudos avançados: Humanidades e Artes	Desenvolvimento de tópicos não contemplados nos conteúdos básicos curriculares da área de Ciências Humanas e das Artes.
12	Lazer	Capacitação para planejamento, organização e execução de projetos de lazer e entretenimento.
13	Empreendedorismo e gestão	Desenvolvimento do potencial criativo para criação de novos produtos e negócios, com foco no planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos.
14	Desenvolvimento de habilidades cognitivas	Capacitação voltada para o desenvolvimento do raciocínio, através de habilidades como: abstração, memorização e associação de ideias, articulação verbal, etc.
15	Vida e bem-estar	Capacitação para melhoria da qualidade de vida, individual e comunitária, e para desenvolver atividades com diversas faixas etárias.
16	Web design	Capacitação voltada para a criação de <i>sites</i> com interfaces gráficas.
17	Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade	Capacitação na área de agricultura familiar, soluções para a preservação ambiental das pequenas e médias propriedades, com técnicas de manejo do solo, das águas e de animais.
18	Saúde familiar e coletiva	Desenvolvimento do potencial do aluno para lidar com o programa de agentes comunitários e com a saúde familiar, principalmente do idoso e das crianças, e estimular a participação da comunidade em políticas públicas voltadas à saúde.

Fonte: MINAS GERAIS, 2013c.

Com a ampliação de um horário para a inclusão das áreas de empregabilidade, a escola passou a oferecer o sexto horário em sua estrutura curricular. As 11 escolas piloto optaram, em 2011, como já explicitado anteriormente, pelas modalidades relacionadas à Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo, conforme mostra o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Modalidades de disciplinas enquadradas no currículo

Disciplinas	Sugestões de ações
Comunicação Aplicada	Montagem de uma rádio na escola e temáticas abordadas como educação, cidadania, juventude e música.
Tecnologia da Informação	Uso de jogos como ferramenta para o ensino de conteúdos básicos, como a questão da Estrada Real, até tópicos sobre a Revolução Francesa.
Turismo	Planejamento e visita a lugares turísticos.

Fonte: RIBEIRO, 2013a.

Todas as escolas fazem as escolhas dentro das áreas de empregabilidade ofertadas segundo o interesse da comunidade na qual está inserida. As sugestões de ações seguem as necessidades e condições de cada escola, de acordo com a carência da região e conforme o eixo maior da proposta do Programa REM relativo às áreas de formação específica. Após a escolhas de três áreas de empregabilidade a serem ofertadas, o estudante, juntamente com sua família, escolhe uma dessas áreas para se matricular. Em 2014, foram planejadas novas disciplinas para serem acrescentadas à estrutura curricular, após estudos da sua relevância para a formação dos estudantes e a demanda da região para a ocupação de determinadas áreas de empregabilidade.

Em relação à infraestrutura das escolas para a implantação do Programa REM, fazem-se necessárias condições mínimas das quais constam: equipamentos de informática - laboratórios e computadores; reforma e ampliação da rede lógica (internet) e recursos de multimídia - para possibilitar o uso de tecnologias inovadoras no campo da educação; salas apropriadas; corpo docente qualificado; equipamentos e recursos para a realização de visitas técnicas das áreas de empregabilidade.

Também foi criado o cargo de coordenador, que vigorou nos dois primeiros anos de implantação do Programa e se manteve na sua universalização. Assim, todas as escolas integrantes do Programa REM passaram a contar com um coordenador com a responsabilidade de organizar a base curricular das áreas de empregabilidade e criar material de natureza didática para auxiliar docentes e estudantes, viabilizando amplo acesso a aplicativos, vídeo aulas e exercícios com vasto material bibliográfico.

De acordo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013c), a fase piloto do projeto foi monitorada e avaliada por ela e pelo Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo de Minas Gerais. Essa atividade teve por objetivo corrigir falhas ao longo da implantação e buscar aprimorar o projeto para a sua universalização nas escolas da rede estadual de ensino médio.

A universalização do Reinventando faz parte da ação educativa de construção de melhores relações sociais, étnico-raciais e produtivas, e a influência de conceitos, princípios e objetivos de uma política pública que busca diferentes formas de ver o mundo, possibilitando aos jovens ressignificar sua aprendizagem, preparando-os para o mundo do trabalho e para intervir positivamente na sociedade e, principalmente, na comunidade em que estão inseridos (MINAS GERAIS, 2013c).

As novas tecnologias e as adequações necessárias para o mundo do trabalho exigiram um modelo mais “progressista de ensino médio”, com currículos que estimulem maior participação nas escolhas, pelos jovens estudantes, ao mesmo tempo em que os leve a prosseguir seus estudos, talvez na própria área de empregabilidade escolhida (MINAS GERAIS, 2013c).

O documento da SEE/MG descreve que o jovem pode continuar seus estudos em curso superior ou curso técnico (MINAS GERAIS, 2013c). No entanto, questiona-se se não seria um retrocesso para o jovem cursar o ensino médio e depois fazer um curso técnico. Se o jovem tem interesse em algum curso técnico, por que não fazê-lo no Integrado, ao invés de percorrer três anos de formação média e depois começar um curso técnico? Ao mesmo tempo, questiona-se se todos os docentes envolvidos nessa nova modalidade de ensino médio foram preparados para assumir a nova responsabilidade de qualificar os jovens para o mundo do trabalho. Em que condições o seu trabalho se encontra nesse contexto de um novo ensino médio?

5.2 Coordenação e estrutura curricular do Programa Reinventando o Ensino Médio

A Resolução SEE/MG n. 2.030, de 25 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais, e a Resolução SEE/MG n. 2.032, de 31 de janeiro de 2012, que apresenta também a função desse coordenador e toma providências relacionadas à LDB, função essa que será exercida como vice-diretor, uma vez que, pela Secretaria de Educação, não existe a figura de coordenador.

A função de coordenador deverá ser exercida por servidor efetivo designado para a função de vice-diretor. Tal função vigoraria até 31 de dezembro de 2012, com uma carga horária de 30 horas semanais, com os propósitos de atender os turnos envolvidos no projeto e desempenhar as seguintes funções:

- I- Participar do planejamento e implementação do Projeto na escola em que atua, tendo em vista o projeto político-pedagógico;
- II- coordenar a articulação da formação específica com a formação geral;
- III- apresentar o Projeto aos alunos e comunidade;
- IV- organizar o Seminário de Percurso Curricular na escola;
- V- acompanhar os alunos quanto aos percursos curriculares;
- VI- apoiar, acompanhar e avaliar as atividades dos orientadores de área de empregabilidade;
- VII- atuar como agente mediador e dinamizador do Projeto, identificando oportunidades de interação com a comunidade;
- VIII- monitorar, avaliar e identificar necessidades de intervenção para a melhoria na implementação do Projeto;
- IX- participar da adequação curricular nos casos de transferência;
- X- levar à direção da escola as demandas necessárias ao pleno funcionamento do Projeto;
- XI- prestar informações sobre o Projeto de maneira tempestiva à direção da escola, Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Estado de Educação;
- XII- reportar-se à direção da escola sobre o andamento do Projeto;
- XIII- atender às demandas apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação relativas ao Projeto (MINAS GERAIS, 2012b).

Em 3 de janeiro de 2013, a SEE/MG promoveu, através da Resolução n. 2.252, a ampliação do prazo para o exercício da função de coordenador do Programa REM, para até 31 de dezembro de 2014, nas então 122 escolas da rede estadual de Minas Gerais que ingressaram em um segundo momento, ficando as demais escolas para ingresso no início de 2014 (MINAS GERAIS, 2013b).

Após o projeto piloto ter sido aprovado, instituiu-se a estrutura curricular do Programa REM para seu segundo momento de implementação, a partir de 2013, nas 122 escolas. Definiu-se a organização curricular, de maneira gradativa, para os estudantes do primeiro ano, enquanto para os estudantes dos segundo e terceiro anos permaneceria a estrutura curricular segundo o disposto na Resolução n. 2.017, de 2011, para fins de terminalidade.

As áreas de empregabilidade do projeto piloto totalizavam dezoito, das quais três, como dissemos, seriam escolhidas e implantadas nas escolas, podendo as mesmas ser reformuladas e modificadas ao longo do tempo e das necessidades. Assim, após sua implantação, cada área deveria receber uma estrutura curricular compatível com a sua necessidade. Entretanto, a partir do ano 2013, as áreas ofertadas foram reduzidas para sete e as escolas continuaram ofertando, dentre elas, três escolhas. Assim, as áreas de empregabilidade passaram a ofertar:

- 1) Comunicação Aplicada.
- 2) Empreendedorismo e Gestão.
- 3) Estudos avançados: Ciências.
- 4) Estudos avançados: Linguagens.

- 5) Meio Ambiente e Recursos Naturais.
- 6) Tecnologia da Informação.
- 7) Turismo.

Os dias letivos anuais permaneceram os mesmos: 200 dias para a realização da formação geral, com os Conteúdos Básicos Comuns, e da formação específica, que compreende os conteúdos formadores de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade. Mantém-se, como no projeto piloto, o acompanhamento de um coordenador.

As escolas devem promover, sob a organização do coordenador, um Seminário de Percurso Curricular, momento em que se apresentam, no início do ano letivo, as áreas de empregabilidade com as quais as escolas trabalham e auxilia-se o estudante a fazer a escolha por uma delas.

A carga horária do ensino médio terá um total de 3.000 horas, sendo distribuídas ao longo dos três anos de duração do curso, sendo 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica. Segundo a Resolução n. 2.251:

Art. 1º. Fica instituída a organização curricular do projeto Reinventando o Ensino Médio na rede estadual de ensino.

§ 1º. No turno diurno, fica instituído o sexto horário para o cumprimento das 3.000 horas, devendo as aulas serem ministradas, preferencialmente, como aulas geminadas.

§ 2º. No turno noturno, 500 horas devem ser organizadas sob a forma de projeto, sendo destinadas 300 horas para os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, relacionados aos Conteúdos Básicos Comuns, e 200 horas destinadas para os Conteúdos Práticos nas áreas de empregabilidade.

[...]

Art. 6º. A carga horária diária do ensino regular noturno será de 5 (cinco) módulos de 40 (quarenta) minutos ou de 50 (cinquenta) minutos, conforme aprovação da comunidade escolar.

§ 1º. Nas escolas que optarem pelo módulo-aula de 40 (quarenta) minutos, os alunos cumprirão 166 horas e 40 minutos (equivalentes a 200 módulos-aula), sob a forma de atividades complementares.

§ 2º. Nas escolas que optarem pelo módulo-aula de 40 (quarenta) minutos, a carga horária do professor será de 50 (cinquenta) minutos, sendo 10 (dez) minutos destinados à orientação e acompanhamento das atividades complementares dos alunos.

§ 3º. No caso das escolas que optarem pelo módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos, não haverá necessidade de complementação de carga horária.

Art. 7º. Os alunos dentro da faixa etária própria do nível de ensino têm prioridade para matrícula no turno diurno.

Art. 8º. A escola deve adequar o Projeto Político Pedagógico e incluir no Regimento Escolar emenda específica referente ao Projeto Reinventando o Ensino Médio.

Art. 9º. O estágio, de caráter não obrigatório, desenvolvido como atividade opcional de enriquecimento curricular para o aluno, deve constar do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição.

§ 1º. O aluno que optar pelo estágio curricular deverá ter registrado, resumidamente, no campo destinado ao registro das observações do histórico escolar, as atividades nele desenvolvidas e a carga horária cumprida.

§ 2º. A documentação referente ao estágio curricular mencionado no parágrafo anterior ficará arquivada na pasta individual do aluno. (MINAS GERAIS, 2013a).

A SEE/MG espera estender o Programa REM para todo o estado mineiro até 2014. O governo acredita ser o Programa REM uma maneira de “ressignificar a escola pública estadual”, principalmente o ensino médio. Segundo a SEE/MG, devido ao fato de estarmos na sociedade do conhecimento, torna-se inadmissível que as questões da educação apresentem-se tão ultrapassadas em relação ao contexto atual, onde estão cada vez mais próximos o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento (MINAS GERAIS, 2013d).

O Programa REM teve início como projeto, mas prevê-se que, a partir de 2014, esse projeto se torne uma “diretriz político-pedagógica do ensino médio do estado de Minas Gerais”, pois, segundo os dados da SEE/MG, o então projeto está focado em três princípios primordiais que fundamentam sua natureza: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica (MINAS GERAIS, 2013d).

No primeiro princípio, fica claro que querem dar um outro significado, até então dado ao ensino médio - de terminalidade, ou de preparatório para o ensino superior-, um sentido diferente, numa tentativa de caracterizar melhor a formação humana desejável à atual sociedade nessa etapa da Educação Básica.

Em seu segundo princípio, tem-se a proposta de empregabilidade que, segundo o documento da Secretaria de Educação, não é um ensino médio profissionalizante, nem técnico. Tem-se a proposta de estudar uma das áreas de empregabilidade. O Reinventando o Ensino Médio oferta “uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mundo de trabalho” (MINAS GERAIS, 2013a, p.8).

Torna-se importante observar o perfil da escola e da região onde a mesma se encontra, pois essas questões influenciam a escolha das áreas de empregabilidade disponibilizadas para os estudantes de cada escola, o que, no entendimento da autora deste trabalho, possibilita o direito de escolha de percurso e conhecimentos distintos de formação, mas, ao mesmo tempo, cria uma exclusão de formação regionalizada. Que a formação não conduza o sujeito apenas

para um conhecimento dos interesses da região aonde se formou, mas possibilite a ele uma expansão para fora dos “muros locais”.

O terceiro princípio está relacionado ao objetivo de que a formação propicie a continuidade dos estudos para o jovem, de forma a favorecer um bom desempenho nos exames relativos ao prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, é necessária uma educação de qualidade que garanta aos jovens um bom preparo, com docentes capacitados e motivados a desenvolver um trabalho que possibilite essa formação.

Os princípios apresentados originaram um currículo alternativo, tanto para o turno diurno como para o noturno, mais flexível, com uso das novas tecnologias de ensino-aprendizagem, com atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares, em uma junção das áreas de empregabilidade citadas acima e o Currículo Básico Comum. Nesse contexto, os estudantes passam a ter dois eixos para a realização de sua formação: um com o conhecimento do ensino médio regular, para prosseguimento dos estudos; e outro com a preparação para a sua inserção no mundo do trabalho possibilitada pela área da empregabilidade, acompanhado por um instrumento de tutoria que orienta o estudante sobre que escolhas fazer. Essa estrutura curricular pode ser observada no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Estrutura curricular do Programa Reinventando o Ensino Médio, diurno e noturno, com a formação geral e específica para os anos de 2014-2016

		Conteúdos					Carga horária anual		
DIURNO	FORMAÇÃO GERAL	Básicos comuns	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	1º ano	2º ano	3º ano
			- Língua Portuguesa - Língua Estrangeira - Arte - Educação Física	Matemática	- Física - Química - Biologia	- Geografia - História - Sociologia - Filosofia	833:20		
	F. ESPECÍFICA	Área de empregabilidade	Comunicação Aplicada	Empreendedorismo e gestão	Tecnologia da Informação	Saúde familiar e coletiva	100:00		
			Estudos avançados: ciências/ linguagens/ humanidades e artes	Meio ambiente e recursos naturais	Turismo	Desenv. Agrícola e sustentabilidade			
		Interdisciplinares Práticos	na área	na área	na área	na área	66:40		
	Total de cada ano							1.000:00	
Total geral							3.000:00		
NOTURNO	FORMAÇÃO GERAL	Básicos comuns	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	833:20		
			- Língua Portuguesa - Língua Estrangeira - Arte - Educação Física	Matemática	- Física - Química - Biologia	- Geografia - História - Sociologia - Filosofia			
	Interdisciplinares aplicados							100:00 (projeto)	
F. ESPECÍFICA	Área de empregabilidade	Comunicação Aplicada	Empreendedorismo e gestão	Tecnologia da Informação	Saúde familiar e coletiva	100:00			
		Estudos avançados: ciências/ linguagens/ humanidades e artes	Meio ambiente e recursos naturais	Turismo	Desenv. Agrícola e sustentabilidade				
	Interdisciplinares Práticos	na área	na área	na área	na área	66:40 (projeto)			
Total de cada ano							1.000:00		
Total geral							3.000:00		

Fonte: MINAS GERAIS, 2013d.

Notas1) Os conteúdos interdisciplinares aplicados (formação geral) e os conteúdos práticos (formação específica) referentes às áreas de empregabilidade, no turno noturno, relacionam-se a atividades a serem desenvolvidas sob a forma de projetos.

2) Obs.: a carga horária informada não soma em 1.000:00 anual conforme se verificou nos documentos apresentados

3) Elaborado com adaptação da autora da Pesquisa.

5.3 Universalizações do Reinventando o Ensino Médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais

A Resolução n. 2.486, de 20 de dezembro de 2013, além de dispor sobre a universalização do Programa REM nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, estabelece as diretrizes para a organização curricular, ao mesmo tempo que limita as áreas de empregabilidade para apenas cinco opções de escolha. Observa-se que foram mantidas as áreas de empregabilidade de maior interesse da comunidade escolar. As escolas que implantaram o Programa REM, anteriormente a essa Resolução, tiveram garantidas a terminalidade. As áreas ofertadas passaram, então, a ser as seguintes: 1) Comunicação Aplicada; 2) Empreendedorismo e Gestão; 3) Meio Ambiente e Recursos Naturais; 4) Tecnologia da Informação e 5) Turismo. Conforme constata-se através da Resolução n. 2.486/13:

Art. 4º - [...]

III – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores;

IV- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

V - a geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade, tendo em vista a inserção do aluno no mundo do trabalho.

Art. 5º - O Reinventando o Ensino Médio oferecerá as seguintes áreas de empregabilidade:

I - Comunicação Aplicada;

II - Empreendedorismo e Gestão;

III - Meio Ambiente e Recursos Naturais;

IV - Tecnologia da Informação;

V - Turismo.

§ 1º - Deverá ser realizada pelas escolas assembleia com a comunidade escolar para que esta, democraticamente, escolha 3 (três) áreas de empregabilidade dentre as 5 (cinco) previstas no artigo.

§ 2º - No início do ano letivo, a escola realizará, com os alunos, Seminário de Percurso Curricular, para que cada estudante escolha uma área de empregabilidade dentre as 3 (três) ofertadas pela escola.

§ 3º - Os pais ou responsáveis legais pelos alunos menores de idade devem participar do Seminário de Percurso Curricular para escolha da área de empregabilidade a ser cursada pelo aluno.

§ 4º - As escolas que implantaram, em 2012 e 2013, o Reinventando o Ensino Médio deverão assegurar aos alunos o direito à terminalidade nas áreas de empregabilidade escolhidas. (MINAS GERAIS, 2013c).

Assim as dezoito áreas foram reduzidas, diferentemente das oferecidas inicialmente às escolas piloto, que puderam ter uma maior opção de escolha para atender a demanda das comunidades. Observa-se que o que tem ocorrido são sucessivas reduções das áreas de empregabilidade, indo na contramão da proposta inicial que visava a ampliar as escolhas das

escolas, de maneira o oportunizar também ao estudante opções de escolha. Agora notamos que elas vão sendo, cada vez mais, restringidas.

A Resolução também versa sobre a obrigatoriedade de dois idiomas, sendo línguas estrangeiras modernas, como opção tem-se o idioma espanhol. A partir disso, indaga-se: teremos docentes suficientes para atender todas as escolas da rede estadual com licenciatura para ministrar os idiomas escolhidos? Haverá investimento na formação de docentes para assumir as disciplinas de língua estrangeira? Conforme o artigo 6º da Resolução,

Art. 6º - A Escola de Ensino Médio deverá oferecer, obrigatoriamente, 2 (duas) Línguas Estrangeiras Modernas.

§ 1º - A Língua Espanhola pode ser eleita como língua estrangeira moderna obrigatória, desde que uma segunda língua passe a ser considerada de caráter optativo.

§ 2º - A Língua Espanhola, se escolhida pela comunidade escolar como língua estrangeira moderna obrigatória, deixará de ser de matrícula facultativa para o aluno e deverá ser oferecida no horário regular de aula.

§ 3º - Não ocorrendo, por parte do aluno, a opção da segunda Língua Estrangeira Moderna, caberá à instituição escolar destinar a este aluno o módulo-aula semanal para o conteúdo de Língua Estrangeira Moderna ofertada em caráter obrigatório.

§ 4º - Nas turmas do Reinventando o Ensino Médio, do 2º e 3º ano do noturno, as aulas da segunda Língua Estrangeira Moderna serão ofertadas no contraturno. (MINAS GERAIS, 2013c).

A restrição ao acesso ao ensino médio noturno fica evidenciado através da Resolução 2486/13, que reserva a vaga aos estudantes comprovadamente trabalhadores, com idade superior a dezesseis anos, ou ao menor aprendiz com idade igual ou superior a quatorze anos, conforme se pode verificar:

Art. 11 - A Escola deverá definir formalmente e comunicar à SRE o turno diurno (matutino ou vespertino) em que, preferencialmente, atenderá à demanda de alunos do Ensino Médio.

§ 1º - O turno noturno deve ser reservado para a oferta de atendimento:

I - aos alunos comprovadamente trabalhadores com idade superior a 16 (dezesseis) anos;

II - aos alunos com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos, comprovadamente inscritos em Programas de Menor Aprendiz (Lei Federal nº 10.097/2000 e Emenda Constitucional nº 20/1998 à CF/1988);

III - aos alunos da Educação de Jovens e Adultos; e

IV - aos alunos matriculados em Programas de Educação Profissional ministrados nas escolas estaduais em concomitância com o Ensino Médio.

§2º - As turmas atendidas no turno noturno terão continuidade até a terminalidade, se de interesse dos alunos, ou se não existir disponibilidade para atendimento no turno diurno.

§3º - Para oferecer novas turmas do Ensino Médio no turno noturno, a escola deverá, mediante justificativa fundamentada, obter autorização formal do Diretor da Superintendência Regional de Ensino. (MINAS GERAIS, 2013c).

É necessário acompanhar a implementação do Programa no sentido de verificar se o mesmo atende os anseios de uma juventude que não encontra nessa etapa de escolarização atrativo e significado para ser estudante de ensino médio. Aos estudantes do período noturno, é sempre um desafio maior a construção de uma proposta de currículo que valorize a sua experiência de estudante e trabalhador. Conforme escreve Arroyo (2014, p. 171), “esses jovens-adultos trabalhadores-militantes têm direito a conhecimentos sistematizados sobre as relações sociais exploradoras de trabalho, sobre suas lutas por terra, teto, escola, universidade, diversidade e equidade”. Os conhecimentos adquiridos por esses estudantes do curso noturno, no dia a dia de labor, deveriam ser parte integrante dos conteúdos da área de empregabilidade nessa atual proposta de ensino.

A proposta para o “novo” ensino médio, de acordo com informações da SEE/MG, visa a se adequar à realidade emergente da juventude na escola, dando aos estudantes a possibilidade de conhecer algumas áreas de empregabilidade, no sentido de se orientar no mundo do trabalho.

É possível ainda constatar que o ensino médio, até recentemente, recebeu poucos olhares para sua trajetória formativa de adolescentes e jovens. Verifica-se a questão conflitante de sua identidade, estreitamente relacionada com a construção histórica do ensino médio brasileiro, colocando em discussão constantemente a dualidade de uma educação para diferentes classes sociais. Verificam-se, também, as suas mudanças ao longo do tempo, marcadas pela controvérsia de políticas de universalização e expansão, para atender a uma preparação de qualidade para a universidade, ao mesmo tempo que urge por uma formação também para o mundo do trabalho, através de uma inovação curricular que possibilite uma escolha profissional que contribua para a empregabilidade dos jovens no mercado produtivo.

CAPÍTULO VI

6. RESULTADOS EMPIRICOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E QUESTIONÁRIOS

Em capítulo anterior, procedeu-se a uma explanação sobre o desenvolvimento da metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste capítulo, inicialmente, far-se-á a apresentação dos dados da pesquisa empírica, especificamente das informações obtidas através das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados para levantamento das condições de trabalho docente, ambos instrumentos caracterizados anteriormente. Na sequência, procurar-se-á identificar as vicissitudes do Programa REM em relação ao trabalho dos docentes nas duas escolas investigadas, nos discursos dos entrevistados, atores já caracterizados nesta Tese.

Acerca das discussões teóricas tratadas em capítulos anteriores, visou-se não apenas a uma integração entre a teoria e a empiria, mas, preponderantemente, a uma melhor compreensão dos dados coletados, possibilitando a elaboração de um arcabouço analítico que permitisse uma aproximação à própria realidade, de modo a contribuir para fazer avançar os marcos teóricos existentes na construção de políticas públicas de educação que possibilitem reflexões para a melhoria das condições do trabalho docente.

6.1 As condições de trabalho na percepção dos sujeitos: o que os questionários e as entrevistas mostraram da percepção dos participantes

Por se tratar a pesquisa de conhecer os aspectos relacionados às condições de trabalho docente, usaram-se instrumentos com indicadores diversos para estudar o assunto. Buscou-se, dessa forma, ampliar as possibilidades de análise das condições e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

Fazer diagnósticos de como os trabalhadores avaliam o seu espaço de trabalho é uma tarefa difícil, ao mesmo tempo em que se torna um fator fundamental para a compreensão de como pensar esse lugar para torná-lo melhor para o bem estar do trabalhador. Verifica-se que o espaço de trabalho do professor nem sempre ocupa o local delimitado pelos muros da escola ou pelo tempo de trabalho de sua carga horária. Mas, quando se encontra no lugar e espaço

definidos para o trabalho, ou seja, a escola, às vezes ele não é adequado para a realização das atividades do trabalhador docente.

6.1.1 Os questionários

Questionário 1: Aspectos do contexto do trabalho docente na escola

Um dos instrumentos usados nesta pesquisa foi a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), elaborada por Ferreira e Mendes (2008), que foi adaptada¹² para atender os interesses deste estudo, qual seja, captar, tratar e analisar os fatores que influenciam o contexto do trabalho docente e as diferenças do antes e depois da implantação do Programa REM.

Segundo Ferreira e Mendes (2008, p. 41), a EACT tem como base o conceito de Contexto de Produção de Bens e Serviços, sendo um instrumento de avaliação das questões que envolvem “[...] o lócus material, organizacional e social onde se opera a atividade de trabalho e as estratégias individual e coletiva de mediação, utilizadas pelos trabalhadores na interação com a realidade de trabalho”. Esse conceito, como é tratado pelos autores, busca uma melhor articulação com o modo como está integrado o espaço institucional de trabalho, seja ele público ou privado, com intenção de refletir sobre o mundo objetivo do trabalho, a partir da elaboração de 30 itens negativos envolvendo 3 fatores.

Para a construção dos fatores, Ferreira e Mendes (2008) estudaram três dimensões analíticas e interdependentes que contribuíram para a construção dos aportes teóricos da elaboração do EACT e que foram usadas neste estudo, a saber: A- Organização do trabalho (OT), identificada pelos itens de 1 a 10; B- Condições do Trabalho (CT), identificada pelos itens de 11 a 20 e C- Relações Socioprofissionais (RS), identificadas pelos itens de 21 a 30 da escala. As mesmas podem ser conceituadas como: A- Relação das práticas de gestão de pessoas e do trabalho, a divisão das atividades, das normas, do controle e ritmo de trabalho; B- estruturas e qualidade do ambiente físico, equipamentos e materialidade disponibilizada para a realização da atividade laboral; C- interações socioprofissionais dentro da gestão do trabalho, ligadas às comunicações e às interações que ocorrem no espaço do trabalho. Registra-se aqui que alguns itens foram adaptados para o interesse da pesquisa, conforme apresentado em nota.

¹² Foram substituídas palavras, para atender a pesquisa, nas questões: 23, substituindo o termo *funcionário* por *docente*; 24, substituindo o termo *chefia-subordinado* por *direção-docente*; 28, novamente substituindo o termo *funcionário* por *docente*; e 30, substituindo o termo *das chefias* por *da direção*.

Faz-se necessário, na utilização do instrumento, todo um cuidado ético, evitando que os sujeitos da pesquisa possam ser identificados. Assim, para manter esse cuidado, criou-se um código de identificação dos sujeitos, já explicitado anteriormente.

Dentre as vantagens do uso da EACT, cabe destacar a rapidez da produção de um diagnóstico, a interpretação dos resultados segundo aspectos satisfatórios, críticos e graves e a possibilidade do planejamento de ações de melhorias. Entretanto, cabe ressaltar que o instrumento ampara-se em aspectos observacionais não fornecendo indicações das causas dos fatores problemáticos detectados, fazendo-se necessário o uso de outros instrumentos. No caso desta pesquisa, utilizou-se a entrevista semidirigida. Apresentam-se, no Quadro 11, os dados coletados, conforme o agrupamento das marcações dos docentes no questionário 1 e, no Apêndice D, registram-se a identificação dos parâmetros e os dados das médias de cada item e de cada fator.

Quadro 11: Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho aplicada aos docentes

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre		1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre
	Itens de avaliação						Depois do REM				
Escala	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1- O ritmo de trabalho é acelerado.			4	1	2				1	2	4
2- As tarefas são cumpridas com pressão temporal.		1	4		2			1	1	2	3
3- A cobrança por resultados são presentes.		1	2	1	3			1	1	1	4
4- As normas para execução das tarefas são rígidas.		1		5	1			2		1	4
5- Existe fiscalização do desempenho.		1	1	3	2			1		1	5
6- O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas.		1	2	2	2			2	2	2	1
7- Os resultados esperados estão fora de realidade.			4	3				3	3	1	
8- Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho.		1	5	1				3	1	1	2
9- Existe divisão entre quem planeja e quem executa.			5	1	1			1	4	1	1
10- As tarefas não estão claramente definidas	1	3	2		1		1	1	3		2
11- O ambiente físico é desconfortável.		1	5	1					6	1	
12- Existe barulho no ambiente de trabalho.		1	1	4	1			1	2	3	1
13- O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.		2	1	3	1			2	2	3	
14- Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas.		1	3	3				3	2	2	
15- O posto de trabalho é inadequado para a realização das tarefas.	1	3	1	2			1	2	2	2	
16- Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários.		3	2	1	1			3	2	2	
17- O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.		1	4	1	1			3	4		
18- As condições de trabalho oferecem riscos à segurança física das pessoas.	3	2	2				2	4	1		
19- O material de consumo é insuficiente.	3	2	1	1			2	2	2	1	
20- As condições de trabalho são precárias.	1	3	1	1	1		2	1	3		1
21- A autonomia é inexistente.	4	1	2				4	2	1		
22- A distribuição das tarefas é injusta.	3	2	2				2	1	2	1	1
23- Os docentes são excluídos das decisões.	1	2	4				3	1	2	1	
24- Existem dificuldades na comunicação direção-docente.	4	3					6		1		
25- Existem disputas profissionais no local de trabalho.	1	2	1	1	2		1	1	2	1	2
26- Existe individualismo no ambiente de trabalho.	1	2	1	1	2		1	3	1		2
27- Existem conflitos no ambiente de trabalho.		1	3	2	1				3	3	1
28- A comunicação entre docentes é insatisfatória.		3	2	1	1			2	3	1	1
29- As informações de que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.	1	3	3				2	3	1	1	
30- Falta apoio da direção para o meu desenvolvimento profissional.	4	1	1	1			4	3			
Somatório	28	48	69	40	25		31	52	58	34	35
Média geral	0,93	1,6	2,3	1,3	0,83		1,03	1,73	1,93	1,13	1,16

Fonte: FERREIRA; MENDES, 2008 (com adaptação).

Devido ao campo da pesquisa estar relacionado com a implantação do Programa REM, apenas os itens de maior pontuação após sua implantação foram descritos comparativamente.

Constata-se que, pela somatória geral, encontra-se, para o contexto de trabalho, o fator mediano (“às vezes”) com maior pontuação. Antes da implantação do Programa REM, encontrava-se também no fator mediano, contudo, dentro de uma média limítrofe, segundo a escala de parâmetros (apresentada abaixo) entre o satisfeito e o crítico, com uma média geral de 2,3. Após a implantação do Programa, verifica-se uma melhora com média geral de 1,93, dentro da escala geral de satisfatório. Assim, a escala “às vezes”, tanto antes quanto depois da implantação do Programa REM, tem sido sempre mais representativa.

Os itens *As condições de trabalho são precárias, O ambiente físico é desconfortável e O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado* foram os que tiveram maior número de marcações no fator mediano. Verifica-se que, mesmo com os recursos disponibilizados às escolas para a implantação do Programa, as condições para a realização do trabalho ainda não obtiveram, segundo os sujeitos participantes, a melhoria esperada para a realização das atividades docentes no ambiente de trabalho. Observa-se que esses dados tiveram apenas uma pequena melhora, fazendo-se fundamental a realização de investimentos, o que nos leva a inferir que faltaram investimentos anteriormente à implantação do Programa.

Constata-se, ainda, que, para as ocorrências relativas aos itens *O ritmo de trabalho é acelerado, As tarefas são cumpridas com pressão temporal, A cobrança por resultados é presente, As normas para execução das tarefas são rígidas e Existe fiscalização do desempenho*, houve maior representatividade do total dos respondentes, o que expressa uma pressão considerável no desenvolvimento do trabalho docente. Verifica-se que existe, por parte dos idealizadores do Programa, um grande interesse por mudanças eficientes nessa etapa do ensino médio, o que leva a uma grande cobrança por resultados positivos e, conseqüentemente, a uma sobrecarga de trabalho e de controle sobre o trabalhador docente.

A interpretação dos resultados fornecidos com a aplicação da EACT realizou-se tendo por base as médias obtidas nos resultados apurados e nos parâmetros apresentados pelos autores Ferreira e Mendes (2008). Os autores analisam os resultados a partir de parâmetros (satisfeito, crítico, grave), conforme escala apresentada abaixo¹³.

¹³Parâmetros básicos para a interpretação de resultados - Ferreira e Mendes (2008).

A- Satisfeito - relativo a um resultado positivo que traduz bem estar no trabalho.

B- Crítico - resultado mediano que traduz “mal estar” no ambiente do trabalho, podendo levar a um adoecimento.

C- Grave - relativo a um resultado negativo que traduz a produção de “mal estar” no ambiente do trabalho com forte risco de adoecimento:

Parâmetros para análise dos resultados:

1,0	2,3	3,7	5,0
SATISFEITO	CRÍTICO	GRAVE	

Fonte: FERREIRA; MENDES, 2008 (adaptado).

Pelos dados analisados e de acordo com a EACT após o REM, verifica-se, em relação à OT, que os itens de maior representação nessa dimensão são: ritmo de trabalho acelerado; as tarefas são cumpridas com pressão temporal; fiscalização do desempenho e cobrança por resultados, que encontram-se com maior pontuação. Reforça-se aqui que, os docentes sentem uma grande pressão por resultados com um aumento da aceleração do trabalho. Quanto a isto, constata-se que as condições necessárias para o exercício do trabalho docente no espaço da escola não recebem a devida atenção.

Em relação à CT, houve melhoria após a implantação do Programa, principalmente em relação ao item de avaliação (existe barulho no ambiente de trabalho). Este item anteriormente estava indicando uma “situação-limite”¹⁴, que precisava de atenção, estava em direção ao grave. Observa-se que após a implantação do REM a situação teve uma relativa melhora.

Em relação à dimensão RS, verifica-se que esta encontrava-se em nível crítico, antes da implantação do programa e, após o REM, houve aumento significativo de conflitos no ambiente de trabalho, fixado no fator grave.

A média dos fatores da EACT, antes e depois da implantação do Programa REM, pode ser acompanhada no Quadro 12 abaixo:

¹⁴ Segundo Ferreira e Mendes (2008), em relação à EACT, o indicador de “situação-limite”, potencializa mal-estar no trabalho e o risco de adoecimento dos trabalhadores. Sinaliza estado de atenção, sendo necessárias medidas imediatas a curto e médio prazo.

Quadro 12: Média dos fatores da EACT dos docentes da área de empregabilidade antes e depois da implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio

Fatores	Média	
	Antes do REM	Depois do REM
1- Organização do Trabalho	3,5	3,7
2- Condições do Trabalho	2,9	2,8
3- Relações Socioprofissionais	2,4	2,4

Fontes: Dados da Pesquisa, 2014

Pelos dados apresentados no Apêndice D, em relação ao fator OT, este, com média 3,5 - situava-se no parâmetro crítico. Após a implantação do REM a média deste fator elevou-se para 3,7 - conduzindo-o para o parâmetro grave da escala de Ferreira e Mendes (2008), o que sinaliza forte risco de adoecimento docente. Situações relacionadas ao ritmo acelerado de trabalho, conforme adverte Antunes (2007), contribuem para a precarização e a intensificação do trabalho com consequências diversas para o sujeito. Considerando ainda as cobranças por resultados e a fiscalização do desempenho, Barbosa (2009) e Canova (2008) ponderam que o controle no ambiente de trabalho, devido ao estresse ocupacional gerado, causa mais resistência dos docentes que a adaptação destes ao seu trabalho.

Em se tratando do fator CT, a média antes do REM era de 2,9 e, após o REM, passou para 2,8. Observa-se pelas falas dos envolvidos na pesquisa uma relativa melhora para este fator. Há que se considerar que a referência 2,9 e 2,8 situam, segundo os parâmetros de Ferreira e Mendes (2008), as condições de trabalho no estado crítico, o que pode contribuir para o adoecimento docente. Conforme descreve Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho dizem respeito às instalações físicas, aos meios de realização das atividades, aos recursos materiais disponíveis para o desempenho do trabalho e a outros tipos de apoio necessário para a realização das mesmas. A falta de condições, proporciona um ambiente de trabalho precarizado pela escassez, insuficiência e inadequação de recursos materiais, situação que como nos lembra Tardif e Lessard (2013), fazem pesada ou difícil a carga de trabalho docente.

Sobre as Relações socioprofissionais, a média antes e após o REM não foi afetada pelo programa, se mantendo em 2,4.

Fazendo-se a média geral dos três fatores elencados por Ferreira e Mendes (2008) e aplicados a este estudo, como se pode acompanhar pelo Apêndice D, obtém-se 2,9 antes da

implantação do REM e 3,0 após a implantação do REM. A situação, de forma geral, caracteriza um mal estar no ambiente de trabalho, o que pode levar a um adoecimento docente.

Há que se destacar que entre os três fatores analisados, o que contribuiu para a redução da média geral foi o fator das relações socioprofissionais, o que indica a necessidade de se fortalecer essas relações. Conforme trata Frigotto (2007) e Cardozo (2011), as práticas educativas se configuram por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares. Também de acordo com Tardif e Lessard (2013) e Carmo e Correia (2014), as interações no cotidiano dos sujeitos docentes fazem parte do ofício no processo de trabalho e a interlocução próxima de docentes e das suas práticas contribuem para que a escola não seja uma “concha vazia”.

Esse fator necessitaria de maior estudo, ficando para um trabalho futuro, uma vez que essa pesquisa não tinha como proposta fazer uma análise da contribuição que se poderia ter para a área educacional o fortalecimento das relações no ambiente profissional docente.

Questionário 2: Aspectos das condições do trabalho docente na escola

Aplicou-se aos docentes um segundo questionário com questões específicas das condições de trabalho, contemplando a estrutura física do espaço e os recursos pedagógicos. Utilizou-se, como modelo, o questionário aplicado na pesquisa Trabalho docente na Educação Básica no Brasil, coordenado nacionalmente pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, ambas do GESTRADO/FaE/UFMG. Entretanto, foram feitas algumas adaptações nas questões dos itens do questionário para adequá-lo ao campo da pesquisa relacionada ao Programa REM. Os resultados desse questionário estão sintetizados no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13: Avaliação docente em relação aos aspectos das condições de trabalho nas escolas pesquisadas

Itens	Ruim	Regular	Bom	Excelente
1- Em geral, a ventilação da sua sala de aula é		2	5	
2- Em geral, a iluminação em sua sala de aula é	1	2	4	
3- Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são	1	1	5	
4- Em geral, as condições de materialidade para as disciplinas das áreas de empregabilidade são		3	3	1
5- As condições da sala específica da convivência e repouso (sala dos docentes) são	1	1	5	
6- As condições dos banheiros para funcionários são	1	4	1	1
7- As condições dos equipamentos recebidos para o programa são		1	5	1
8- As condições da biblioteca são	2	3	2	
9- As condições das áreas de recreação e quadras de esportes são		4	2	1
10- As condições da sala de informática são		2	1	4
11- As condições dos recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos, etc)		4	3	
Total geral	6	27	36	8
Média geral	7,80%	35,06%	46,75%	10,39%

Fonte: OLIVEIRA; VIEIRA, 2012 (adaptado pela autora).

Nota: Os itens 4 e 7 foram adaptados para atender aos objetivos da pesquisa.

A partir dos resultados, verifica-se que, de modo geral, as condições de trabalho nas Escolas Ap e B encontram-se, na sua maioria, entre os fatores Regular e Bom, predominando o fator Bom com 36 repostas no total geral (46,75%). Entre os itens em destaque, tem-se: a *ventilação*, a *iluminação*, as *condições das paredes*, as *condições da sala de convivência* e também as *condições dos equipamentos* recebidos para o Programa todos com um valor considerado elevado.

No fator Excelente, verifica-se que o item condições da sala de informática possui uma boa representatividade entre os docentes, ou seja, 4 participantes entre os sete consideram excelente as condições da sala citada. No fator Ruim, que obteve no total geral 6 marcações, têm-se as condições da biblioteca como o fator de maior representatividade, com 2 marcações, reforçando aqui a análise feita, conforme Tardif e Lessard (2013), que a pobreza das bibliotecas que os fatores materiais e ambientais, contribui para o trabalho docente se torne difícil. Por sua vez, no fator Regular, verifica-se que *as condições dos banheiros para funcionários, das áreas de recreação e quadras de esportes e dos recursos pedagógicos* (quadro, xerox, livros didáticos e etc.), todos encontram-se dentro de uma representatividade significativa, com uma porcentagem, no total geral desse item, de 35,06%, ou seja, 27 marcações. Verifica-se que, de modo geral, os docentes avaliam as condições de trabalho, no que se refere a equipamentos e condições físicas na escola, dentro do fator Bom, apresentando um total geral de 36 marcações nessa escala de avaliação.

6.1.2 Categorias de conteúdo

Com base nas categorias de análise, que se referem à seleção e classificação dos dados segundo as questões dos roteiros de entrevistas realizadas, foram estabelecidas as categorias e as subcategorias de conteúdo ou propriedades da realidade em estudo, as quais estão relacionadas nas Tabelas 25 e 26 abaixo. Consoante com a temática desta pesquisa, procurou-se agrupar as opiniões dos entrevistados que expressam o mesmo significado. Além disso, percebeu-se que, numa mesma questão, aparecem depoimentos relacionados em mais de uma das categorias de análise. Diante disso, esses depoimentos foram registrados nos agrupamentos descritos no Quadro 3.

Após a constituição das categorias de conteúdo, procedeu-se ao levantamento da frequência, em cada categoria, do seu aparecimento nos depoimentos dos entrevistados. Posteriormente, cada uma das categorias foi analisada, contextualizada e interpretada.

Durante o desenvolvimento do estudo analítico dos dados obtidos, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, foram estruturados os resultados segundo as questões da pesquisa, conforme as categorias de análise elaboradas e as hipóteses construídas concomitantemente na organização do estudo. A interpretação desenvolvida foi consubstanciada com base no estudo bibliográfico feito durante a pesquisa, na busca de se relacionar a empiria com a teoria.

As Tabelas 25 e 26 apresentam os referidos resultados, ou seja, a frequência de aparecimento das categorias utilizadas para organizar os depoimentos coletados. Na Tabela 25 estão sistematizados os dados do Grupo 3, os docentes, e na Tabela 26 aqueles relativos aos diretores da escola e os coordenadores das áreas de empregabilidade.

TABELA 26: O trabalho docente no Programa Reinventando o Ensino Médio, segundo os docentes das áreas de empregabilidade

Subcategorias	Categorias de conteúdo	f%
Ensino Médio e as áreas de Empregabilidade	- Oferece três áreas de empregabilidade	14,30
	- Possibilita melhoria e nova perspectiva profissional ao aluno	14,30
	- Prepara o aluno para a universidade	4,76
	- Promove maior adequação ao mercado de trabalho	9,52
	- Auxilia o aluno a se interessar por alguma área profissional	4,76
	- A ideia do programa é boa, mas precisa melhorar	14,30
	- Melhora a qualidade da educação	9,52
	- Desafiante e inovador em relação às práticas pedagógicas	9,52
	- Preso ao conteúdo, não rompe fronteiras	9,52
	- Não cumpre o objetivo de preparar para a universidade	4,76
	- Precisa se articular com o ensino médio regular	4,76
	Total da subcategoria	100%
Condições do trabalho docente	- Melhorou os equipamentos e recursos didáticos	25,81
	- Melhorou a verba para os projetos	3,23
	- Precisa melhorar as condições de trabalho	9,68
	- Internet ruim	6,45
	- Precarizou e intensificou o trabalho docente	3,23
	- Trabalho desgastante	3,23
	- Pouco suporte	6,45
	- Muito trabalho, aumento de carga horária	19,35
	- Baixa remuneração	12,90
	- Importante formação continuada	9,68
	Total da subcategoria	100%
Concepção em relação ao Trabalho Docente	- Preciso assumir as disciplinas de empregabilidade	23,08
	- Pede mudança de conteúdo e produção de material didático	15,38
	- Pede mais preparo e criatividade docente	23,08
	- Permite transitar por outras áreas do conhecimento	7,70
	- Traz novas perspectivas ao docente	7,70
	- Trabalho coletivo	15,38
	- Gratificante	7,70
	Total da subcategoria	100%

Fonte: Ribeiro, 2013c.

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de manifestações em cada categoria e não pelo total de entrevistados.

Apresentam-se, a seguir, as evidências das categorias de conteúdo consolidadas na Tabela 25. Em relação à postura dos docentes frente à categoria ensino médio e às áreas de empregabilidade, temos que, pelos dados expostos, existem três itens de maior expressividade, correspondendo a 42,90% dos depoimentos, quais sejam: o programa trouxe melhorias com a oferta das três áreas de empregabilidade, dentre as quais os estudantes devem escolher uma; possibilita melhorias e perspectivas profissionais para o estudante; e apesar do Programa ser visto como uma ideia boa, precisa melhorar.

Ressaltam-se, ainda, quatro itens com uma expressividade correspondendo a 37,28% entre os depoimentos, a saber: voltado para a adequação do aluno ao mercado de trabalho;

melhora da qualidade da educação; o ensino médio se tornou desafiante e inovador em relação às práticas pedagógicas até então adotadas; continua preso ao conteúdo não rompendo fronteiras. Constatam-se, também, quatro itens de menor percentual, totalizando, quando somados, 19,04% de evidências voltadas para o despertar do aluno para alguma área profissional; prepará-lo para a universidade; o não cumprimento de preparar para a universidade (antes da implantação do Programa); e precisa articular com o ensino médio regular.

Nesse aspecto, referente à categoria condições do trabalho docente, verifica-se que existe um item com maior expressividade, correspondente a 25,81% dos depoimentos, qual seja, a melhoria dos equipamentos e dos recursos didáticos. Constata-se, também, um item representativo em seu percentual, 19,35%, relacionado à quantidade excessiva de trabalho atribuído aos docentes e ao aumento da carga horária de trabalho. Verificam-se, ainda, dois itens, com um percentual de 19,36% dos depoimentos, que tratam da importância da formação continuada e da melhoria das condições para o trabalho docente. Tem-se, também, um item referente à baixa remuneração, com uma representatividade de 12,90%. Constatam-se, por fim, quatro itens com um percentual menor de evidência, mas que precisam ser considerados dentro das condições do trabalho docente, já que se referem ao pouco suporte recebido no Programa, às condições ruins de internet, à precarização do trabalho docente e ao desgaste para a atuação do professor. Esses itens têm uma representatividade de 19,36% do total dos depoimentos levantados nas entrevistas.

Conforme o posicionamento do terceiro grupo (docentes das áreas de empregabilidade), podemos verificar que, em se tratando da concepção em relação ao trabalho docente, os mesmos evidenciam dois itens de igual representatividade, correspondendo a 46,16% dos depoimentos, qual seja, que as disciplinas de empregabilidade tiveram que ser assumidas como uma obrigatoriedade e que pede docentes preparados e criativos. Observando-se, também, que há dois itens, com uma expressividade total de 30,76% dos depoimentos, relativos à mudança de conteúdo e produção de material didático, bem como à necessidade de reforçar o trabalho coletivo. Constatam-se, ainda, três itens de menor expressividade: o Programa permite ao docente transitar por outras áreas do conhecimento; viabiliza novas perspectivas ao docente, e que o trabalho tornou-se gratificante, com 23,10% das evidências.

TABELA 27: O trabalho docente no Programa Reinventando o Ensino Médio, segundo os Diretores e Coordenadores das escolas pesquisadas

Subcategorias	Categorias de conteúdo	f%
Ensino Médio e as áreas de Empregabilidade	- Não certifica como técnico, mas vai subsidiar a profissionalização	12,90
	- Oferece várias oficinas e trabalho de campo	6,45
	- Fecha lacuna de mão de obra	3,23
	- Desenvolve habilidades e competências no educando	3,23
	- Após o REM, pode-se fazer um curso técnico e “se dar bem”	6,45
	- O aluno sai mais motivado para o mundo e o mercado de trabalho	9,68
	- Diferente, mais interessante e muito positivo	6,45
	- Programa ambicioso, coloca todos os CBC’s em evidência	9,68
	- Resignifica o ensino médio e promove a visibilidade da escola pública	16,12
	- Mais atrativo, outra perspectiva	12,90
	- Parece o ProEMI	3,23
- Projeto inovador e tem muita tecnologia	9,68	
	Total da subcategoria	100%
Condições do trabalho docente	- Melhorou a materialidade da escola para o docente trabalhar	23,53
	- Busca melhorar o trabalho do professor	5,88
	- O material está muito aquém do necessário	5,88
	- O docente recebe um <i>tablet</i>	11,76
	- O docente recebe suporte da Magistra	17,66
	- Salas lotadas	5,88
	- Melhorou o laboratório de informática	23,53
- Plano salarial compatível	5,88	
	Total da subcategoria	100%
Concepção em relação ao Trabalho Docente	- Pede um docente com interesse de melhorar e mais capacitado	15,39
	- Exige mais pesquisa, estudo e participação do docente	15,39
	- Contempla o professor dinâmico e carismático	15,39
	- Professor acomodado por falta de estímulo	23,07
	- Necessita preparar aulas diferenciadas	7,69
	- Difícil conseguir adesão docente para as disciplinas	23,07
	Total da subcategoria	100%

Fonte: Ribeiro, 2013b.

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de manifestações em cada categoria e não pelo total de entrevistados.

Em relação aos dados da categoria ensino médio e às áreas de empregabilidade, apresentados na Tabela 26, observa-se que um item de maior expressividade, correspondendo a 16,12% dos depoimentos, enfatiza que o Programa REM ressignifica o ensino médio, promovendo a visibilidade da escola pública. Além disso, dois itens, que aparecem com uma representatividade correspondente a 25,80% dos depoimentos, se referem à questão do Programa não certificar como técnico, embora ofereça subsídio à profissionalização e que se tornou mais atrativo com outra perspectiva. Ocorreram, também, três itens com o mesmo percentual de evidência, somando 29,04%, relacionados à motivação do aluno para o mundo do trabalho e o mercado de trabalho, à questão do Programa ser ambicioso por colocar todo o

Currículo Básico Comum (CBC) em evidência, assim como, inovador e com muita tecnologia. Constatam-se, também, três itens relacionados à oferta, pelo Programa, de várias oficinas e trabalho de campo, à inserção do estudante no mercado de trabalho após concluir o ensino médio, o que lhe possibilita fazer um curso técnico e “se dar bem”, e ao Programa ser visto como diferente, mais interessante e muito positivo, todos com percentuais iguais a 6,45%. Para finalizar, constatam-se três itens de menor expressividade, correspondendo a 9,69%, quando somados, voltados para o aspecto de que desenvolve habilidades e competências no educando, ao mesmo tempo que fecha lacuna de mão de obra e traz aspectos do ProEMI.

Em relação aos dados da categoria condições do trabalho docente, apresentados na Tabela 26, observam-se dois itens com a mesma porcentagem e que expressam a melhoria da materialidade da escola para o docente trabalhar, fato esse reconhecido, também, pelos docentes, apresentados na Tabela 25; informa que melhorou, ainda, o laboratório de informática. Entretanto, nesse aspecto, os docentes criticam a qualidade ruim da internet. Esses itens correspondem a 47,06% dos depoimentos.

Os dois itens de média expressividade, correspondente a 29,42%, estão relacionados ao *tablet* recebido pelos docentes e ao suporte formativo recebido da *Magistra*. Em relação aos quatro itens de menor expressividade, correspondendo a 23,52% dos depoimentos, quando somados, temos o aspecto do plano salarial compatível, a melhoria no trabalho do professor, o fato de o material estar muito aquém do necessário e o docente ainda se deparar com salas lotadas.

Pelos dados obtidos a respeito da categoria mencionada, verifica-se, no segundo grupo em análise (diretores e coordenadores das escolas pesquisadas) que, dois itens apresentam-se com um percentual significativo de 46,14% dos depoimentos, qual seja, que o professor fica acomodado por falta de estímulo e que é difícil conseguir adesão docente para as disciplinas. Constatam-se, também, três itens com o mesmo percentual de expressividade, correspondendo a 46,17%, referindo-se ao docente com interesse de melhorar e mais capacitado, à exigência de mais pesquisa, estudo e participação do docente e à demanda por um professor dinâmico e carismático. Verifica-se, ainda, um item de menor percentual de evidência, 3,22% dos depoimentos, voltado para o aspecto da necessidade do docente preparar aulas diferenciadas.

6.1.3 As entrevistas

Segundo os dados coletados, tomou-se o cuidado de contemplar a consideração de Bourdieu; Chamboredon; Passeron(2004) para quem é primordial ter consciência de que o sujeito entrevistado pode não expressar o que ele quer, mas passar a expressar palavras do próprio entrevistador. Desse modo, teve-se o cuidado de não tornar a questão da pesquisa em mero problema do pesquisador.

Entrevista com os Grupos: Grupo 1: Superintendente do Ensino Médio e Coordenador de Currículo da SEE/MG e Grupos 2 e 3: Sujeitos das escolas- diretores, coordenadores e docentes das áreas de empregabilidade

Especificamente, indagou-se aos entrevistados sobre as categorias construídas em relação aos objetivos da pesquisa e que são: A- a política de implantação do Programa REM; B- as condições de trabalho docente com a implantação do Programa REM; e C- o trabalho docente na concepção dos sujeitos participantes da pesquisa e inserção do estudante no mercado de trabalho.

Categoria A- A política de implantação do Programa REM

Ao ser entrevistado sobre a implantação do Programa REM, em alguns momentos há uma sobreposição na fala dos depoentes em relação a concepção do Reinventando. O Superintendente do Ensino Médio da SEE/MG destacou que as escolas receberam orientações sobre o Programa e os docentes receberam capacitação para divulgar, perante os estudantes, as áreas de empregabilidade ofertadas. Para os alunos, as informações gerais são repassadas durante o Seminário de Percurso, que tem data definida no calendário escolar. Nesse Seminário, os estudantes e os familiares recebem as orientações e, a partir delas, o estudante escolhe a área de empregabilidade, mediante a participação da família. Esclarece-se que, como os conteúdos são sequenciais, não há a possibilidade de mudança de área de empregabilidade ao longo do processo. Assim, caso mude de escola, o aluno terá que terminar o ensino médio em uma instituição que ofereça a mesma área de empregabilidade escolhida anteriormente. Na visão de Campos (2006), verifica-se que a empregabilidade tem sido pensada segundo a visão do governo, das organizações, das instituições e dos indivíduos, uma vez que todos influenciam uma sociedade; contudo, verifica-se que a participação da família

torna-se apenas uma forma de legitimar a proposta de áreas de empregabilidade, na qual o estudante não pode sequer fazer a sua escolha. O entrevistado ainda explica que os próprios diretores, sabendo da inviabilidade de mudança de opção de área e buscando minimizar os transtornos para os estudantes, acabam por fazer a mesma escolha de áreas de empregabilidade.

Quanto a isto, a Resolução n. 2.486, da SEE/MG, deixa claro que as áreas de empregabilidade têm como proposta desenvolver competências no estudante, competências que, segundo Neto (2006), na contemporaneidade, com a globalização e as novas tecnologias, são consideradas como as habilidades e as atitudes condições para a empregabilidade, ou seja, se manter em um emprego, e o jovem estudante manter-se no emprego, tornou-se responsabilidade da escola, na concepção do Reinventando. Mas para essa proposta de formação do estudante, que deve cursar a Base Nacional Comum e a parte diversificada, que deve ser definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela conforme expresso em (Minas Gerais 2013a), como garantir o direito da clientela, sujeitos de direitos na visão de Arroyo (2014), quando se restringe para a formação as áreas de empregabilidade e não amplia segundo as características regionais e locais. Assim, conforme expressa Carneiro (2012), as mudanças propostas não contribuem com os estudantes das classes populares, das escolas públicas, sendo inclusive punitivas, uma vez que a prescrição acaba por restringir a formação que deveria ser diversificada.

Observa-se que o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias, mas, segundo Moehlecke (2012) e Carneiro (2012), na de se encontrar uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem traçadas no percurso dessa etapa do ensino. Conforme se verifica na expressão do depoente:

[...] ofertamos para as escolas cinco opções. Das cinco, elas escolheram três. No primeiro momento, dessas três, o aluno escolheu uma. E a escola poderia ter até três áreas de empregabilidade. Nestas 11 escolas, os diretores, pensando nos alunos que poderiam ter um remanejamento, um pedido de transferência, eles fecharam que iriam atuar somente em três áreas: turismo, tecnologias da informação e comunicação aplicada. (01.SU.M.FS.GL, 2013).

E [o aluno] assina até um termo de compromisso, porque ele, iniciando na área de empregabilidade, ele tem que ter terminalidade. Então, se eu escolhi turismo, tenho que ter turismo os três anos porque há uma sequência de conteúdos que ele vai aprendendo ao longo da etapa. Então, por isso este termo de compromisso. (01.SU.M.FS.GL, 2013).

As escolas passaram a ter um coordenador das áreas de empregabilidade; contudo, este é denominado vice-diretor, pois não existe a figura do coordenador na rede estadual de

ensino. A remuneração mensal de um vice-diretor no Programa REM é de R\$ 1.056,00 (um mil e cinquenta e seis reais), acrescidos ao seu salário, com uma carga horária de trinta horas semanais. Conforme expressa o depoente:

[...] Tem-se um coordenador, este coordenador ele é de 30 horas, ele é indicado pelo diretor da escola, mas passando para aquiescência do colegiado e ele recebe como vice-diretor, ou seja, ele tem o cargo dele, mais R\$ 1.056,00 por estar atuando 30 horas na escola. E ele é coordenador de todas as áreas existentes na escola. [...] Ele é um vice-diretor, porque não existe a figura de coordenador, então nós pegamos uma pessoa para ser o vice, além dos vices que já têm na escola, se a escola tem três ela passa a ter quatro, só que este quarto é o coordenador do projeto. (01.SU. M.FS.GL, 2013).

Em relação à denominação do Programa, os entrevistados dos grupos 1 e 2 expressaram-se:

A proposta teve início com o nome de novo ensino médio. Posteriormente, passou a se chamar Programa Reinventando o Ensino Médio e, após a sua universalização, entende-se que “reinventou-se”, voltando a ser denominado de novo ensino médio. (01.SU.M.FS.GL, 2013).

É uma coisa engraçada: quando houve a LDB de 96, disse: “acabaram os cursos profissionalizantes”. Aí, nós passamos quase quinze anos sem saber qual que era a função do ensino médio. Ele mudou de nome várias vezes, não foi isso? Ele foi mudando de nome. Na época que estudei, eu estudei no científico. Tinha o magistério, tinha o colegial e aí, depois, ele foi mudando de nome: 2º grau, depois veio ensino médio, e agora já mudou o nome, agora é Reinventando. Pelo menos é uma coisa diferente, eu gostei da concepção dele, eu acredito nele. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Quanto a isto, vimos que, historicamente, essa etapa do ensino vive uma crise de identidade que se manifesta também aqui: começa com a denominação de “Novo Ensino Médio”, passa para “Reinventando o Ensino Médio” e retorna ao nome inicial. Para Krawczyk (2014, p. 77), “o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara. E as controvérsias têm se acirrado ainda mais, na medida em que se implantam políticas de expansão desse nível de ensino”. Assim, como também escreve Carneiro (2012), a nomenclatura reflete a posição tópica deste nível de ensino: posição entre o ensino fundamental e o ensino superior. Por ficar entre os dois, é tido como Médio. Mas, ao resgatar o nome, a LDB não tem a pretensão restabelecer uma compreensão a respeito dessa etapa de ensino, pois já o define como etapa final de Educação Básica.

Em relação à implantação do Programa REM, observa-se um discurso antigo de resignificar o ensino médio, buscando a melhora na qualidade do ensino e a redução da evasão escolar que, conforme adverte Carmo e Correia (2014), o ensino médio brasileiro tem

desafios que não são novos, que retornam e afetam a qualidade do ensino. Na fala de um dos entrevistados, essa perspectiva pode ser constatada:

O Reinventando o Ensino Médio surgiu com a ideia de ressignificação do ensino médio. Nós sabemos muito bem que os alunos do ensino médio estavam muito dispersos, a evasão era grande, a proficiência deles muito ruim. Traçamos um novo ensino médio com as áreas de empregabilidade. Essas áreas de empregabilidade não seriam para curso técnico; seriam apenas um despertar do aluno sobre o que ele poderia vivenciar na frente. Do protagonismo juvenil. Tudo partiu disso. E veio essa ideia do aluno participando concretamente das ações da escola, [junto com] a família. Porque não adianta nada eu ter a escola distanciada da sua família, dos seus alunos. Os alunos vão cumprir só o que a escola quer? É o que nós tínhamos até então. A partir de agora, a ideia é o aluno viver a escola juntamente com seus familiares. (01.SU.M.FS.GI, 2013).

Em relação aos avanços esperados, ainda não poderão ser verificados e nem analisados antes de 2016, conforme expressa o depoente:

O fechamento integral, só em 2016. Porque este aluno só vai sair do ensino médio nessa época. Então, em relação ao resultado para o mundo do trabalho e a inserção dele na sociedade, nós só vamos ter o resultado quando concluído esse percurso curricular. (02.CO.M.FS.GH, 2013).

Em relação à política para o ensino médio e ao estudo ou diagnóstico para sua implantação, um dos entrevistados assim se manifestou:

Bom, foi feita uma pesquisa em todo o estado para levantamento dos anseios para que lançassem as áreas. Por isso que, no caderno, tem dezoito áreas. Dessas dezoito, a gente vai priorizando, vai abrindo leque, ou fechando o leque, igual nós fechamos agora para que possa atender. Essa pesquisa foi feita, se não me engano, pela UFMG. Aí, nós, seguindo as orientações das diretrizes curriculares nacionais, nós fomos verificando os pilares. Seria da cultura, da tecnologia, da comunicação. (01.SU.M.FS.GL, 2013).

Assim, segundo os entrevistados, o Programa REM é um regaste do ensino médio, através das áreas de empregabilidade, possibilitando uma melhor formação para a inserção dos jovens no mercado do trabalho, assim como promovendo maior envolvimento dos estudantes com a sua formação, juntamente com a sua família, para fazer sua escolha. Como nos descreve Nabi (2003), consideram a empregabilidade como essencial para a formação, logo a educação seria para o estudante sair melhor equipado e preparado para a realidade de trabalho e emprego. Constatou-se, através dos entrevistados, que:

Os meninos fizeram um seminário de percurso. É neste seminário de percurso que eles escolhem, das três áreas de empregabilidade, qual que eles gostariam de participar. Este seminário de percurso tem a participação dos alunos e dos seus respectivos responsáveis. (01.SU.M.FS.GI, 2013).

[...] A possibilidade do aluno determinar, junto com sua família, qual é o percurso curricular que ele irá fazer, em qual das áreas. [...]. Sim, depende do interesse do aluno. Então, o aluno se torna um protagonista, ele passa a participar do processo educacional. (02.CO.M.FS.GH, 2013).

[...] quando você fala: este aluno está preparado? Por isso, que há uma preocupação da Secretaria de que a família faça parte do seminário de percurso curricular, o responsável por este aluno, porque nós sabemos que, muitas vezes, o menino está chegando ao ensino médio com 13, 14 anos e, então, ele tem uma visão às vezes do que ele quer, mas acompanhado dos seus responsáveis, que também vão conhecer o seminário de percurso, as áreas de empregabilidade. A decisão é da família, ou seja, o aluno escolhe, mas ele está orientado pelo pai, pela mãe, pelo responsável. (02.CO.M.FS.GH, 2013).

Olha, ele pode até não receber o certificado, a empregabilidade serve para que ele primeiramente trabalhe em equipe, tenha uma noção do que é ser profissional, e o mais importante, que ele está sempre voltado a novos desafios, então qualquer campo que ele abraçar daqui para frente ele vai se sair bem. (03.DI.M.FS. GH, 2013).

Na realidade, está criando habilidades e competências para o educando, dando perspectiva, ter uma projeção que ele não tem. Antes, era ensino médio e vestibular. Agora não, pode fazer um curso técnico na área e se dar bem, ou curso superior. Abre uma visão para ele, abre um campo para ele, uma perspectiva mesmo, que ele não tinha, tirou aquela visão de ensino médio e vestibular. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Contudo, a respeito da questão das condições da implantação do Programa na escola, no que concerne aos espaços da estrutura curricular, pode-se verificar, na concepção dos sujeitos diretores e coordenadores, que ocorreram mudanças significativas para o aprendizado dos estudantes do ensino médio. Com aulas melhor preparadas, tratando os conteúdos com maior interesse, propiciando melhor aprendizado aos estudantes, com experiências diferentes e com a evidência do CBC. De acordo com o que trata Ramos (2011), programas de incentivo às pesquisas curriculares consideradas “inovadoras” no ensino médio viabilizam um percurso de avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, embora se configurem como uma expressão da classe dirigente que objetiva manter seus princípios firmados na sociedade. No que concerne a sua funcionalidade para o desenvolvimento socioeconômico do País, que necessita de uma educação que proponha valores para a edificação de uma sociedade sustentável na qual as práticas educativas se formem por outros meios que não apenas as prescrições curriculares, conforme escrevem Frigotto (2007) e Cardozo (2011). E Dayrell (2007) nos chama atenção para a necessidade de rever as disciplinas, conteúdos, práticas individuais e coletivas que estão contidas dentro das escolas nas práticas pedagógicas devendo ser repensado o encontro entre a teoria e a prática. Os depoimentos, a seguir, trazem o exposto:

Sim, eles [os professores] ficaram agora, há um mês atrás, exatamente trabalhando em cima do CBC, conteúdo, trocando ideias, chamado boas práticas, muito bom. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Olha, este programa ele é ambicioso. É ambicioso porque ele coloca todos os CBC's que é o Currículo Básico Comum de todas as disciplinas, ele coloca em evidência. Ou seja, o CBC é um guia que todo professor tem que ter para ministrar seu conteúdo e, com o Reinventando o Ensino Médio, veio reforçar ainda mais a importância do CBC. Eu creio que o ensino médio saiu do que era até dois anos, três anos atrás, de não ter nenhum atrativo para o aluno, e hoje não. Hoje, aqui na escola, o pessoal que está aqui no primeiro ano já está tendo outra perspectiva, muito melhor do que seria o ensino médio anterior, graças ao Reinventando. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

É mais interessante! Os alunos, com isso, passam a ficar mais interessados no Currículo Básico Comum, ou seja, Português, Física, Química, História, Biologia. Enfim, o rendimento deles também equilibra essas outras matérias do currículo comum. É porque eles veem que tudo faz parte de uma coisa só, você tem que trabalhar todas as áreas. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Levar o aluno para alguma exposição que está acontecendo dentro de Belo Horizonte. Isto motiva o aluno, amplia sua visão de mundo, porque a maioria não sai dessa região aqui. Isto é algo muito curioso: quando nós fizemos um *city tour*, teve aluno que não conhecia a Praça Sete, que é o coração de Belo Horizonte, mas ele não conhecia. Então, isso é bom para o aluno, é bom para a gente que se sente mais motivado, porque você pegar um aluno e levar para uma exposição, igual nos levamos para ver o Miró, nós fomos agora nos jogos digitais, eles vão agora, sexta feira, para o Mineirão. Então, você cria, dá um espaço para eles conhecerem uma coisa que eles não conhecem e nem pensavam em conhecer. (05.DI.F.FS.GL. 2013).

Além do exposto, quanto ao suporte oferecido, ele é considerado em parte satisfatório, na percepção dos sujeitos diretores e coordenadores das áreas de empregabilidade. Quanto aos docentes, existe uma divergência quanto à dificuldade de acesso a todo o material didático. Segundo Kuenzer (2010), é importante identificar as necessidades educativas na esfera material, tanto quanto na organização social do trabalho, conforme constata-se:

[...] tanto a necessidade como a demanda: o que a gente pede, ela [a SEE/MG] realmente dá um suporte muito bom. Precisando, ela vem: ora através da Magistra, ora através da própria Secretaria. Por exemplo, a lousa digital foi através da própria Secretaria. Funcionários de lá, suporte técnico de lá, outros cursos da Magistra. [...]. (06.DI.F.FS.GH, 2013).

A única vez que eu consegui, assim, o apoio deles, é que vieram o NAPEM, Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio. E aí, a central, que é lá na Cidade Administrativa. E aí eu pedi para umas das meninas desse NAPEM o acesso a todo o material didático de todas as três áreas. “Ah, não pode”, aí eu insisti, ela ligou e foi liberado, e eu tenho acesso. Então, quando o professor que não tem acesso quer algum acesso, ele pode consultar, mas dizem os professores que acharam que o material deixa a desejar. Não está dentro do que é expressivo, do que eles queriam, alguma coisa pode ser aproveitada. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Acerca das áreas de empregabilidade, verifica-se, nos depoimentos, que o Programa REM busca desenvolver habilidades nos estudantes para despertar o interesse pela pesquisa, de modo a desenvolver competência voltada para o comprometimento com sua formação, pois a formação, na óptica de Suhr (2005), coloca o sujeito em contato com as mudanças produtivas, desenvolvendo suas competências. Contudo, alerta o autor que essa adequação fortalece o setor produtivo como mediador privilegiado para a definição de quais competências desenvolver na etapa do ensino médio. Confirmando esse posicionamento, os depoimentos dos entrevistados, logo a seguir, de que o Programa não tem como proposta certificar os estudantes para a profissionalização, visando, antes, a gerar competências e habilidades para a inserção do estudante no mundo do trabalho. Entretanto, esse é um ponto de fragilidade do Programa que, com suas áreas de empregabilidade, não oportuniza aos estudantes habilitação para atuar no mercado de trabalho. Retrata-se, assim, o que Minarelli (1995) descreveu, a saber, que ter emprego, seja ele público ou particular, e ser competente, isso é empregabilidade:

O programa não certifica o aluno de forma profissionalizante. Este é o problema. Ele não trouxe profissionais da área, você não pode certificar. Eu não sou formada em turismo; então, como é que eu, sem ser formada, vou formar um aluno? Por isso que ele só cria habilidades e competências.¹⁵ Eu acho que é um pouco aí que está a falha, mas não é a falha, acho que o Estado não tem estrutura para isso, para contratar os profissionais da área para ser um curso profissionalizante. Por isso que ele é só um norte para o aluno. (06.Co.M.FS.GH, 2013).

Ele [o estudante] pode até não receber o certificado, [mas] a empregabilidade serve para que ele primeiramente trabalhe em equipe, tenha uma noção do que é ser profissional e, o mais importante, que ele está sempre voltado a novos desafios. Então, qualquer campo que ele abraçar daqui para frente ele vai se sair bem. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Então, a gente teve que trabalhar bastante para informar aos alunos e aos pais o que seria o Reinventando, o que é isso, o que é o Reinventando, entendeu? Como o meu filho vai sair sem o diploma de técnico em TI, em comunicação aplicada, e este sexto horário, será que vai dar certo? Então, estas foram as questões que nós enfrentamos, quando começamos a funcionar com o sexto horário e vimos que estava dando certo. A prova é a permanência dos alunos na escola e cada vez mais envolvidos com o ensinamento da empregabilidade. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

¹⁵Desenvolver competências no estudante é uma responsabilidade da escola determinada pelo artigo 4º da Resolução n. 2.486, da SEE/MG, que regulamenta a estrutura curricular do Programa REM: a estrutura curricular do Reinventando o Ensino Médio deve conter uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada, que é definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, bem como as áreas de empregabilidade, destinadas à geração de competências e habilidades para a inserção do aluno no mundo do trabalho. (MINAS GERAIS, 2013c).

Assim, ao não certificar, abre-se um espaço para que o mercado o faça ou mesmo espera-se que o estudante, depois de fazer o ensino médio, busque, posteriormente, por uma formação profissional. Quanto a isto, nota-se, em alguns sujeitos participantes da entrevista, uma concepção eficientista do Programa, traduzindo-o como muito bom para o mercado de trabalho, pois o modelo anterior de ensino médio, segundo os dados coletados, pouco tinha a oferecer aos jovens. Nesse sentido, Quintanilla (1991) pondera que essa concepção se submete às leis econômicas do sistema capitalista fundadas na maximização da eficiência para atender as exigências de mercado.

Na perspectiva de formar estudantes competentes para atender o mercado, Moehleke (2012) critica o grande número de conteúdos curriculares que são trabalhados na etapa do ensino médio. Essa percepção pode ser confirmada nos excertos de entrevistas a seguir:

O Programa Reinventando o Ensino Médio é bom, mas não resolve o problema. É preciso melhores equipamentos e instalações e mais articulação com o ensino regular. Ser multidisciplinar, mas está preso aos conteúdos, não rompe as fronteiras. (09.DO.M.FS.GG, 2013).

O Programa Reinventando o Ensino Médio pode ser uma alternativa às mudanças necessárias demandadas pelos jovens estudantes. Esses atores sociais perderam o interesse pelo curso e desejam que o ensino médio se adeque mais ao mercado de trabalho. (07.DO.F.FS.GP/CS, 2013).

Nós esclarecemos desde o primeiro contato: não é curso técnico, ele vai sair com noções de empregabilidade, noções de diferentes áreas. Ora, se ele sair com noções de áreas, muitas vezes ele até se aprofunda naquela área, vamos assim dizer, e ele fica preparado para absorver qualquer outro tipo de ocupação. Ele sai um aluno mais motivado para o mercado de trabalho, coisa que até pouco tempo atrás não acontecia porque, terminou o ensino médio, um abraço. Então, com esse Programa, se ele for bem implementado, bem administrado, vem fechar aí uma lacuna grande nas questões que a gente tá vendo no Brasil hoje, de acordo com a mão de obra para determinadas áreas. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Acerca da formação dos jovens, verifica-se que o Programa REM apresenta, enquanto propósito, o treinamento, pois o aluno não se torna técnico. Podendo ser esse treinamento o desempenho de sua competência que, para Moura e Bitencourt (2006), pode ser treinada e desenvolvida conforme as atividades presentes no trabalho. Entretanto, alguns estudantes buscam fazer o curso técnico incentivados pela área escolhida. Conforme evidenciado nas entrevistas:

[...] o que nós conhecemos do programa, é que ele treina e coloca o jovem apto a desenvolver sua vida profissional. Tá certo que o jovem, ele não vai sair daqui técnico em nada. Ele não vai sair técnico em turismo, nem técnico em tecnologia da informação, nem técnico em comunicação aplicada. Mas ele vai ter um subsídio

maior para se desenvolver profissionalmente depois que o ensino médio acabar. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Muitos alunos do segundo ano estão fazendo curso técnico na área da empregabilidade, outros participam de outros eventos. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

Além disso, aparece na fala de um dos entrevistados uma posição na qual o Programa REM é próximo ao modelo de outro programa do governo federal, o ProEMI. Esse programa, como vimos, visa a mudanças no currículo, com práticas pedagógicas que atendam os interesses dos estudantes do ensino médio, com uma ampliação do tempo na escola, entre outros. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas possam ser realizadas com o fim de comparar esses dois programas. Essa visão torna-se evidente na fala do entrevistado:

Nós não tivemos esse apoio da Secretaria. Eles falavam: olha no *site*. Eu olhava no *site* e, no *site*, não tinha nada, tinha este catálogo aqui (apresenta o material do Programa)! Então, eu tive que pesquisar e eu descobri que, na verdade, não é um achado do Estado de Minas Gerais, é ProEMI, que é o Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal. É um programa que virou uma lei, em 2009, e que, em 2012, todas as escolas já deveriam estar nessa modalidade. O Estado de Minas levou um tempinho, tanto que a verba que vem para o Reinventando parte é do Governo Federal e não somente do Governo Estadual. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Para alguns sujeitos entrevistados, o Programa REM trouxe uma visibilidade maior e melhor para a escola. Entretanto, com as reais mudanças promovidas no espaço da escola, houve dificuldades na adesão docente, pois as condições de trabalho são às vezes contraditórias e de precarização na estrutura do trabalho, conforme trata Antunes (2007), assim como de incerteza, segundo Arroyo (2014). Portanto, os docentes resistem em sua adesão:

Olha, eu acho que o Programa deu mais visibilidade para a nossa escola. (05.DO.F.FS.GL, 2013).

[...] nós temos aqui problema com adesão dos professores para darem aulas nessas disciplinas [de empregabilidade]. Então, por exemplo, na TI houve uma rotatividade de professor muito grande. Porque alguns não continuaram? Alguns, por problemas pessoais; outros, porque realmente não se encaixaram no perfil do Programa, e [...] de agosto para cá, nós estamos com um grupo mais fechado nas aulas do Reinventando. Então, as coisas têm caminhado melhor. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

Verifica-se, assim, através dos dados coletados, que o Programa tem avançado no aspecto de envolver os jovens nas oficinas propostas e que o investimento profissional do docente para desenvolver o trabalho também é primordial. Particularmente em relação às questões da tecnologia física dos equipamentos eletrônicos, faz-se necessário maior preparo dos docentes para que possam ajudar o discente a ter bom desempenho na área de

empregabilidade escolhida. Para Fidalgo e Fidalgo (2009), o desenvolvimento de competências nos discentes confronta-se com a necessidade de maior preparação do profissional docente, demandando cada vez mais ações reflexivas, de participação e de trocas mediante maior convivência dentro do espaço da escola. Assim:

[...] então, a professora X foi o melhor que nós escolhemos para os alunos. Então, hoje ela desenvolve várias oficinas na escola, depois você vai lá fora ver mais duas oficinas que estão sendo desenvolvidas pelos alunos com seu acompanhamento. Eles estão mais envolvidos. [...] (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Nós também notamos que estas três áreas são áreas afins porque, no caso do turismo, você tem que saber comunicação e também saber lidar com os equipamentos eletrônicos, ou seja, tecnologia da informação e vice versa. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Além disso, segundo os docentes, o ensino médio não estava cumprindo seu papel de preparar para a universidade, ao mesmo tempo, que permanecia muito conteudista. Em relação às áreas de empregabilidade, estas trazem perspectivas de melhorias para a entrada do estudante no mercado de trabalho, embora não resolva as questões do ensino médio, que precisa de melhores equipamentos e instalações. Além disso, foi também levantada a falta de diálogo entre as oficinas realizadas nas áreas de empregabilidade e as disciplinas do currículo comum do ensino médio. Exemplificam a categoria em pauta as seguintes evidências:

Sei que é um Programa do governo sendo que várias áreas do conhecimento são apresentadas aos alunos que escolhem uma para integrar ao ensino médio. (11.DO.M.FS.NI, 2013).

Dá abertura de um leque para que os alunos possam se interessar por alguma área. (11.DO.M.FS.NI, 2013).

Posso dizer que o Reinventando o Ensino Médio é o ensino médio com três áreas de empregabilidade. (13.DO.F.FS.GL, 2013).

O Reinventando o Ensino Médio busca melhorar a qualidade de vida do educando. preparando melhor para a universidade. (13.DO.F.FS.GL, 2013).

Vejo que se trata de um Programa que visa resolver o gargalo do ensino médio, que não cumpre com o objetivo de preparar os discentes para a universidade. (09.DO.M.FS.GG, 2013).

Primeira coisa, o básico: aulas diferenciadas. Então, você não tem aquela mesmice, você não está muito preocupado em ensinar ao aluno teorias profundas, porque nem temos profissionais para isso. É exatamente levar o aluno a se descobrir, é o que a proposta mesmo fala, criar mesmo habilidades dentro de pesquisas, você não formar o indivíduo, você vai levá-lo a buscar. É muito bom! (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Pode-se observar uma posição crítica reflexiva por parte do grupo de docentes em praticamente todas as categorias de conteúdo analisadas. Os professores fazem reflexões constantes sobre o significado do Programa REM para sua atuação enquanto docentes do ensino médio. Verifica-se, através dos seus depoimentos, que o Programa promoveu uma mudança na qualidade da educação, em relação ao que era antes da sua implantação, ao implementar as áreas de empregabilidade.

Categoria B - As condições de trabalho docente com a implantação do Programa REM

Nas entrevistas realizadas com os grupos pesquisados visando à obtenção de dados para melhor compreensão das condições do trabalho docente com a implantação do Programa REM, a principal estratégia utilizada foi a tentativa de elaborar questões que possibilitassem ao entrevistado posicionar-se em relação a elas.

Sobre as condições de materialidade, o entrevistado do grupo 1 expressa que todas as 11 escolas que começaram o Programa passaram por um diagnóstico e receberam laboratórios de informática, com recursos de rede e recursos para a manutenção, o custeio e a prestação de serviços, além de investimentos em infraestrutura, equipamentos, lousa digital, *tablets*, as escolas em expansão também.

Dessa forma, os sujeitos do grupo 2 expressam:

[...] eu acho, que só de você poder contar com recursos tecnológicos que antes nós não tínhamos, este ano, por exemplo, nós fomos uma das primeiras escolas a receber um *tablet* para cada um dos professores. Então, todos os professores receberam. Quem não recebeu é porque a Secretaria não havia cadastrado o número institucional, então, já está sendo resolvido. Mas, a maioria já recebeu e é um recurso a mais para o professor. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

Foi a Secretaria, junto com Governo Federal, que adquiriram esse *tablets* e disponibilizaram para as escolas. Na verdade, ele fica patrimoniado na escola e o professor efetivo, quando aposentar, tem que devolver porque ele pertence à escola, e o contratado, assim que encerra o contrato, antes de encerrar o contrato também deve devolver. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

Sim, equipamentos como um *data show* [...], computador, caixa de som, multimídia, a lousa digital, além do apoio financeiro. Então, assim, é um Programa que o investimento é alto. Então, eu sempre falo com os professores: “nós não podemos fazer nada sem responsabilidade e fazer tudo visando resultado”. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Equipar as escolas com uma infraestrutura capaz de atender as necessidades para desenvolver o ensino-aprendizagem é essencial; contudo, faz-se necessário saber, como

colocam Reis e Jesus (2014), se os programas para essa “nova” proposta de ensino médio dialogam com os jovens e com sua cultura que se situam socialmente como uma “paisagem de informação”.

Em se tratando da remuneração docente, um dos aspectos relativos às condições do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p 111) argumentam que ela é importante para caracterizar as dimensões quantitativa e “legal nas quais o ensino é desenvolvido”. Contribuem com essa discussão, Carmo e Correia (2014) que abordam ainda sobre a falta de recursos que não acompanham o crescimento do número de alunos, dificultando a melhoria da infraestrutura da escola e levando à precarização das condições de trabalho docente. Sobre a remuneração, um dos depoentes afirma que se trata de uma questão da política de governo que, aparentemente, encontra-se definida:

Na remuneração, já existe a política remuneratória do Governo de Minas. Isto não se altera no Reinventando, é o mesmo professor. O que nós do Reinventando, do ensino médio e da Secretaria buscamos foi capacitá-los, prepará-los para trabalhar com estas áreas de empregabilidade, dotar as escolas de recursos metodológicos necessários; por exemplo, elas receberam tela, é lousa digital nas escolas, os professores receberam os *tablets* e estão recebendo as capacitações para lidar com essas novas áreas de empregabilidade. (02.CO.M.FS.GH, 2013).

Após as análises dos depoimentos dos sujeitos das escolas pesquisadas, apresenta-se a análise sobre as vicissitudes ocorridas nas condições do trabalho docente com a implantação do Programa REM, na perspectiva dos Grupos 2 e 3. Cada manifestação dos entrevistados foi agrupada para expressar as condições do trabalho docente, conforme as Tabelas 25 e 26, anteriormente apresentadas, que evidenciam as categorias de conteúdo da realidade em análise.

Os depoentes consideraram que o Programa REM promoveu algumas mudanças nas condições da materialidade e no modo de trabalhar os conteúdos através de oficinas, promovendo um diferencial com a verba que foi disponibilizada para desenvolver atividades práticas de visitas. Alegam que ficou melhor para os docentes desenvolver seu trabalho, embora exista uma divergência de posicionamento em relação ao grupo 1 relativo a remuneração que não foi melhorada e, ainda, que houve uma certa imposição para que as áreas de empregabilidade fossem assumidas, o que propicia um desconforto para o docente que não se sente motivado para assumir a área de empregabilidade. Observa-se que essa imposição implica, segundo Nóvoa (2008) e Duarte (2010), uma precarização e intensificação do trabalho. Exemplificam a categoria em pauta as seguintes evidências:

Normalmente, experiências que deram certo na escola, trabalhos de campo, entre outros. Porque o Reinventando é uma proposta nova, não são aulas tradicionais, são oficinas. Então, é aquilo que é novo e que deu certo. Então, eles montam o CBC oficial. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Nós recebemos verbas para montar o laboratório de informática, para comprar a caixa de som, trocamos carteiras da sala de aula, nós compramos bastante coisa. Deixa eu lembrar mais, máquina de xerox, computador e impressora, *data show*, televisão. Tudo investimento do Programa. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

[...] ganhamos o laboratório de informática que antes a gente não tinha, isso ajuda bastante. Que mais? É, a verba mesmo, que é para comprar material, porque o Estado mandou o dinheiro, os 48 mil, mas era só para material de consulta e manutenção. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Ele [o docente] agora tem mais suporte de capacitação que não tinha antes, até ele tem a possibilidade de crescer. Isso que eu falei de crescimento pessoal. Dinheiro que é bom nada, infelizmente. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Na materialidade sim; financeiramente, pelo contrário. Foi pior, porque impôs as áreas de empregabilidade ao professor. Por exemplo, você tinha doze aulas, para completar e obrigou o profissional a completar com as áreas de empregabilidade: “você tem que completar”. Isso é péssimo¹ Você não obriga ninguém a fazer nada¹ Para o profissional, não foi muito bom. Agora que a coisa pegou, está tendo maior interesse do professor em querer ir para a área. Então, houve essa discrepância no início, mas depois melhorou. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Relativizando a questão dos recursos tecnológicos, os sujeitos assim se expressam:

Primeiro, com os laboratórios de informática. Nós temos um laboratório novinho, computadores novos, mas, nessa região, aqui não conseguimos melhorar a qualidade da internet. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

Melhorou com os equipamentos. Mas a internet é ruim. (13.DO.F.FS.GL, 2013).

Pela exposição dos dados registrados, percebe-se que o docente ainda tem que se submeter às salas com recursos tecnológicos mas sem capacitação para utilização, com um apoio ainda pouco eficiente, na óptica de alguns, e bom, na visão de outros. A análise dos dados obtidos para essa questão da materialidade é apresentada, neste trabalho, com uma postura também crítica por parte dos sujeitos, haja vista que um mesmo entrevistado, em alguns momentos, expressa que existem melhorias das condições de trabalho para o professor, mas melhorias apenas na questão da materialidade. Porém, considera a necessidade de investimentos na formação do docente para atuar nas áreas de empregabilidade. Contudo, conforme lembra Nóvoa (2007), a formação deve ser contínua, permanente, dentro do espaço da escola e com todos os docentes. A formação existente que se baseia apenas em

capacitações na formação à distância, é insuficiente para atender às demandas do Programa. Assim, expressam-se:

Em nível de material, o governo selecionou uma verba muito boa para isso, com retroprojetores, equipou a sala de informática, deu toda a infraestrutura. Só pecou que ele não preparou profissional para isso. Então, ficou por conta da escola, nós que tivemos que correr atrás. Por exemplo, eu tenho a lousa digital, aí, eu tenho que explicar para o pessoal que é um excelente recurso, mas ainda não utilizamos, porque é muita tecnologia. (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Oh, no começo, nós sofremos um pouquinho, porque custou a chegar verba e a gente ficou só na base do que a escola tinha. Mas, desde que chegou, não é assim uma verba maravilhosa, mas dá para, na medida do possível, fazermos as coisas que a escola precisa, ajudando a melhorar o trabalho para o professor. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Considerando ainda a questão da remuneração tratada pela Lei Federal n. 11.738 a respeito do PSPN, para as condições de trabalho, um sujeito assim se expressa sobre a perda salarial:

[...] pelo plano antigo, o meu salário seria maior. Em 2011, mudou. Hoje eu recebo como se eu tivesse oito anos de Estado. E o que é pior: ele nunca vai me pagar essa diferença. Porque consta lá no plano que ele não cobre o risco. E, se entrar na justiça, vai levar o quê? Uns vinte anos para receber. O fato é que, em 2010, ele colocou a primeira vez o plano e você tinha direito de optar, e eu continuei no plano antigo. Em 2011, houve uma greve e, durante a mesma, ele mudou o plano de todos. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Verifica-se que a Lei n. 18.975/10, resultado de um processo de reivindicações por melhores condições remunerativas em Minas, proporcionou a implantação, no cenário educacional, da política do Subsídio, com conteúdos e mudanças pouco expressivas, principalmente para os docentes efetivos e com mais tempo de função, que se sentiram desprestigiados com a determinação da referida Lei. Conforme observa Brito (2012), o valor salarial ainda corrigido provocou a insatisfação dos docentes mineiros.

Em se tratando da categoria central desta pesquisa - condições do trabalho docente -, outros instrumentos foram utilizados com o terceiro grupo de entrevistados, conforme apresentado no início deste capítulo. Cabe ainda destacar, acerca dos diversos instrumentos utilizados com esse grupo, que os mesmos foram aplicados por estarem os sujeitos diretamente envolvidos com a categoria em discussão.

Após a análise geral dos dados, partes das evidências dessa categoria são colocadas em pauta, podendo-se observar, nas falas dos sujeitos, que o Programa REM contribuiu em parte para a melhoria dos equipamentos alocados na escola. Entretanto, conforme já mencionado,

faz-se necessário melhorar o suporte oferecido à escola e ao trabalho do professor, como analisado e identificado, a seguir, nos depoimentos:

O Programa Reinventando o Ensino Médio é bom, porém precisa ser melhorado. Oferece pouco suporte. (12.DO.F.FS.GL, 2013).

O Programa deu uma acelerada nos equipamentos de trabalho, mas ainda precisa melhorar. (13.DO.F.FS.GL, 2013).

Mudou apenas em relação aos recursos didáticos. Bom, posso dizer que melhorou pelo menos nesse quesito. (07.DO.F.FS.GP/CS, 2013).

Em relação à formação docente, verifica-se, conforme mencionado, uma postura crítica percebida na fala de alguns dos sujeitos que reconhecem parcialmente a melhoria nas condições de trabalho, embora com pouca capacitação. Constata-se que a melhoria das condições de trabalho é importante e precisa ser ampliada com uma formação continuada do docente, principalmente para desenvolver melhor as áreas de empregabilidade. Adverte Cardozo (2007) que, para formar estudantes bem preparados para o mundo do trabalho, são necessárias boas condições de trabalho docente para que os mesmos possam desenvolver bem as tarefas no espaço laboral.

Os depoentes questionam, também, a demanda por grande criatividade da função docente, com uma carga de trabalho maior que leva à precarização através da intensificação das atividades, sem uma alteração significativa da condição de trabalho e do próprio tempo de preparação para elaboração das atividades, aspectos possíveis de serem constatados nas falas dos sujeitos:

Eu conheço a proposta toda do Programa, Tive contato através da Secretaria de Educação e através de duas capacitações, ou seja, duas semanas. (08.DO.F.FS.GH, 2013).

Mas, para melhorar as condições de trabalho, é importante mais formação docente. (08.DO.F.FS.GH, 2013).

Precisa melhorar muito as condições do professor. (12.DO.F.FS.GL, 2013).

Eu classifico como péssima em relação ao salário do profissional e regular no que diz respeito à estrutura e ao suporte para realização dos cursos de empregabilidade. (07.DO.F.FS.GP, 2013).

O Programa Reinventando o Ensino Médio instituiu um grande desafio aos profissionais da educação no que diz respeito às mudanças de conteúdos e produção de material didático pedagógico. Passou a exigir mais preparo e criatividade dos professores e professoras, mas com pouco suporte de monitoramento, pois

começamos no 'zero'. Precarizou o trabalho do profissional, passou a exigir mais, intensificando as atividades de preparação, sem alterar a remuneração da categoria que assumiu as disciplinas de empregabilidade. (07.DO.F.FS.GP/CS, 2013).

A rigor, em uma visão analítica dos capítulos anteriores, percebe-se que a participação dos docentes das áreas de empregabilidade é significativa para o desenvolvimento educativo do estudante, mas, para ser efetiva na formação e na valorização do trabalho do professorado, é necessário que haja condições adequadas para a realização desse trabalho, com recursos viáveis para um ensino de qualidade, contribuindo com a formação dos estudantes, mas sem precarização do trabalho do professor.

Categoria C -O trabalho docente na concepção dos sujeitos participantes da pesquisa e inserção do estudante no mercado de trabalho.

Outro aspecto investigado neste trabalho versou sobre a concepção do trabalho dos docentes com a implantação do Programa REM na escola, baseada na participação destes nas áreas de empregabilidade, e a inserção do estudante no mercado de trabalho. A empregabilidade, de acordo com Oliveira (2000), refere-se as exigências por uma maior escolarização do profissional para atender às necessidades do mercado de trabalho em constantes mudanças e que afetaram o ambiente das instituições, proporcionando também uma exclusão social. Para Neto (2006), empregabilidade requer que o sujeito trabalhador desenvolva suas competências, suas habilidades e atitudes para ser empregável; é, portanto, uma capacidade de adaptar-se à realidade do mercado produtivo. Conforme corroboram Campos *et al.*(2003), a empregabilidade versa sobre a capacidade de conquistar e manter um trabalho ou emprego. Essa capacidade, por sua vez, funda-se, segundo Oliveira (2000) e Rabaglio (2001), em saber o quê fazer, como fazer e porque fazer.

Sobre a inserção de professores no Programa, verifica-se que a experiência docente passa a ser critério para a habilitação para assumir uma área de empregabilidade. Conforme nos adverte Kuenzer (2011), em decorrência das mudanças no âmbito educacional, verifica-se que o capitalismo preocupa-se mais em formar seus docentes nos aspectos das relações sociais e de produção repudiando, para um segundo plano, a formação inicial e continuada. Na fala dos entrevistados:

A escola escolheu três áreas e, entre estas três áreas, primeiro ele verifica com o seu corpo docente quais professores gostariam de atuar. Vamos supor: comunicação aplicada: é voltada para quê? Ela vai analisar e ver que é voltada mais para o professor de Língua Portuguesa. Então, o professor de português pode se habilitar a

ser este professor de comunicação aplicada. O de matemática tem uma grande experiência em TI. Então, ele pode se habilitar. Aí, então, a escola os indicou, eles foram capacitados e essa capacitação fez com que eles aprendessem sobre cada umas áreas e isto eles mostraram para os meninos na semana do seminário de percurso. Aí é que eu falo em vender o peixe: então, se eu vou trabalhar com aquela área, eu tenho que saber mostrar para o menino o motivo, o porquê, o objetivo daquele conteúdo, que é o que hoje nós não vemos: o professor entra dentro de sala: “oh! Nós vamos ver análise sintática. Qual objetivo de ver análise sintática na Língua Portuguesa? Ou o objetivo de ver um conteúdo talvez “Trigonometria”? Mas, nessa nova proposta, os docentes tiveram elementos para explicar ao aluno no seminário de percurso. E esse seminário de percurso está marcando período, porque ele faz parte do currículo no calendário escolar. (01.SU.M.FS.GL, 2013).

Primeiro, nós contratamos consultores para que desse esse suporte para eles. Esses consultores são da UFMG e da PUC. Então, esses consultores, que traçaram os conteúdos, foram discutidos, por exemplo, TI, quais os três conteúdos que tenho dentro do TI. E esses professores estão tomando, pegando essas informações, capacitando-se e transmitindo para os alunos. Então, é uma constante construção entre consultores, professores, alunos e escolas de um modo geral.(01.SU.M.FS. GL, 2013).

Dessa forma, verifica-se que, no REM, as condições viabilizadas para as escolas e para o trabalho docente fundamentam-se na tecnologia física de equipamentos e na capacitação dos docentes para atuar nas áreas de empregabilidade. A tecnologia deve ser consubstanciada em todos os seus aspectos, sendo que a tecnologia física é muito mais visualizada do que a tecnologia organizacional, isto é, os processos de gestão e de relações sociais. Quando se compra um computador e ele é colocado numa sala de informática, de imediato ele é muito mais percebido do que quando se promove uma capacitação docente ou uma alteração curricular, que certamente dependerá de um tempo para ser percebida. Entretanto, conforme alerta Santos(1989), as tecnologias não são respostas técnicas a problemas técnicos, mas uma materialização das relações sociais.

Ao ser perguntado a respeito da participação do empresariado mineiro na constituição das áreas de empregabilidade, nos remetendo ao que diz Moehleke (2012) em uma de suas críticas feitas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2011, de que haveria uma subordinação da educação ao mercado de trabalho, comumente presente nas antigas diretrizes e reforçado nas novas diretrizes a respeito da ênfase na flexibilização do currículo e em uma avaliação fundamentada em competências e habilidades adotada pelo sistema nacional na avaliação da educação, observou-se um certo desconforto de um dos entrevistados, o que é evidenciado em seu depoimento:

A construção da proposta, ela surgiu a partir do momento que se definiu, com os 11 diretores, que necessitavam construir uma nova metodologia do ensino médio. Então, ouvindo, como o outro entrevistado muito bem colocou, os alunos e os professores nos grupos focais que foram realizados, nos diversos encontros que

foram realizados aqui na Secretaria e em escolas, percebeu-se, então, que deveria se agregar a este currículo, não mais conteúdos básicos que eles tinham, mas estas chamadas áreas de empregabilidade. Então, ela foi construída ouvindo quem? Ouvindo os especialistas das universidades, chamados conteudistas, que nos deram noção de como poderia contribuir com a formação do aluno no mundo do trabalho. É quando a gente fala: empresários foram ouvidos. [Entretanto], a busca primordial do Reinventando, é para ouvir o aluno, os professores e a comunidade escolar, depois de ouvir os consultores, os doutores, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Católica que tem o *Knowhow* do conhecimento destas áreas de empregabilidade. Com certeza, muitos destes consultores da Universidade Federal conhecem do mercado porque eles também atuam junto às empresas, junto às instituições. Então, o nosso vínculo é: aluno, escola-comunidade, consultores de Universidades. Não houve aí um envolvimento do mercado de trabalho, de empresários estipulando área, estipulando conceitos de empregabilidade não. Esse conceito foi construído pelas escolas e pelos consultores. (02.CO.M.FS.GH, 2013, com adaptações da autora).

Na perspectiva dos entrevistados, a escola ganhou o reconhecimento e o interesse dos estudantes para fazer o ensino médio. Nesse aspecto, talvez uma redução da evasão escolar possa ser verificada e estudada. Mas torna-se muito prematuro essa afirmação visto não termos dados para essa inferência, mesmo porque não foi interesse dessa pesquisa, mas que poderia ser parte de um de um estudo futuro a respeito. Assim como, estudos sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho após sua formação nessa proposta de Reinventar o Ensino Médio, com as áreas de empregabilidade.

Verifica-se, pelos depoimentos dos diretores e coordenadores, que houve uma resistência dos docentes em participar de imediato do Programa REM, situação essa já discutida anteriormente e que levou a escola a experimentar uma outra forma de adesão, justificada pela falta de perfil do docente para as áreas de empregabilidade. São evidências das características indicadas:

O Programa é interessante! Por exemplo, sabe aquele professor que sempre faz discussão, que dá aula dinâmica? Ele [o Programa REM] contempla esse tipo de professor. Esse tipo de trabalho, ele está ali exatamente por isso. Porque, geralmente, era um professor que tinha quatro, cinco turmas, ficava só restrito a quatro, cinco turmas dele. Agora não, ele abriu para todas as turmas. Os professores do Reinventando têm que ser diferentes mesmo, eles têm que ser mais dinâmicos, precisam ser mais carismáticos, porque, por exemplo, comunicação aplicada, é uma matéria que demanda muita teoria prá começar a trabalhar com os meninos. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

Porque, dependendo do professor, se o aluno sabe mais que o professor, aí a aula não vai acrescentar nada. Então, é capacitar melhor os professores para trabalhar nas áreas de empregabilidade e oferecer, porque tem muita gente querendo aprender. E educação é isto, educação muda o tempo inteiro! Exige estudo, pesquisa. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

[...] então, tem que ser um perfil de um professor que não esteja acostumado com a sua zona de conforto, um professor que esteja buscando sempre uma melhoria. Não pode ser aquele professor acomodado. Muitas vezes, até o professor está acomodado

por falta de estímulo, mas isto não me salta aos olhos porque eu tenho que ver o melhor para os alunos [...]. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Na óptica dos entrevistados, percebe-se a necessidade de maior participação de todos os envolvidos com a educação para a realização do trabalho coletivo e qualificado. Conforme Tardif e Lessard (2013), o trabalho docente é um trabalho interativo, é também o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, como nos remete Santos (1978), pois o professor está sempre em contato com um outro, seja ele o estudante, seus pares ou outros atores da escola. Seu trabalho depende do espaço da escola no qual as condições oferecidas têm um grande diferencial no resultado do trabalho. Nessas condições de trabalho, devem ser incluídas as tecnologias e a materialidade propiciadas para a execução das atividades planejadas. Essa constatação pode ser ilustrada pelas falas de alguns dos entrevistados:

Então, o professor é o motivador dos alunos, porque a escola é um efeito cascata: a Secretaria motiva a direção, a direção motiva os professores e os professores, os alunos. É preciso participação. (05.DI.F.FS.GL, 2013).

[...] nós tivemos de estudar, treinar, e eu tive a incumbência de escolher o coordenador e, através do coordenador e conjuntamente com ele, a gente desenvolveu uma pesquisa, para buscar a participação dos professores que estariam aptos a atuar nas novas áreas de empregabilidade do Programa. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

[...] por isto que é um projeto que exige que a pessoa seja desenvolva e esteja preparada, principalmente para enfrentar desafios, por ser algo novo, com outra perspectiva de ensino. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Tardif e Lessard (2013) reforçam que o trabalho docente, no contexto do ambiente escolar, está ligado ao coletivo. Assim, para realizar seu trabalho, o professor precisa da troca com seus pares e com os demais atores da escola, sabendo que seu trabalho coletivo precisa, de acordo com Saquet e Silva (2008), de autonomia e essa possui leis próprias.

A análise dos depoimentos dos docentes das áreas de empregabilidade relativos à concepção em relação ao Programa REM na dimensão do seu trabalho permite constatar aspectos singulares e convergências, bem como a complexidade da elaboração do material pedagógico decorrente da dinâmica instalada pelas oficinas de experiências profissionais. Exemplificam os depoimentos a seguir:

Permite transitar por outras áreas do conhecimento, além de ser algo inovador em relação às práticas pedagógicas, com rápidas trocas de conhecimento com os colegas. Mas também levou o professor a assumir rapidamente as disciplinas das áreas de empregabilidade sem se programar. (09.DO.M.FS.GG, 2013).

Inovador e desafiante. Contudo, aumenta o trabalho do docente que precisa se preparar mais para poder lecionar, pois o programa não dá material didático suficiente. Aprendi muito ao me preparar e também com os colegas da escola. (08.DO.F.FS.GH, 2013).

Nessa categoria, tornou-se possível observar que, na concepção dos docentes, houve aumento significativo do trabalho, associado a uma intensificação devido à preparação do material didático, que acarreta também precarização. Para Duarte (2010), a intensificação do trabalho faz parte das exigências de um esforço maior que, no caso dos docentes, repercute nos aspectos intelectual (cognitivo/saberes) e psíquico (emocional/afetividade) que estão relacionados aos aspectos das condições de trabalho. Contudo, verifica-se, externada na fala dos entrevistados, uma satisfação dos docentes ao desenvolver suas atividades, considerando-as gratificantes. Na perspectiva dos docentes:

Não havia verbas para os projetos. Depois do Reinventando o Ensino Médio, as verbas chegaram para desenvolver os planos. Isso é prazeroso. (08 DO.F.FS.GH, 2013).

Trabalho triplicado, sem aumento salarial, porém gratificante. (11.DO.M.FS.NI, 2013).

6.2 O TRABALHO DOCENTE E AS HIPÓTESES DA PESQUISA

Pelo exposto, percebe-se que os dados coletados contribuem para a confirmação da primeira hipótese levantada que pressupõe uma suposta valorização do ensino médio com as áreas de empregabilidade. Cabe destacar a existência do predomínio de uma concepção valorativa do ensino médio por parte do Grupo 1 (Superintendente e Coordenador da SEE/MG), que vai ao encontro da concepção também dos Grupos 2 e 3 (diretores e coordenadores de escola e docentes), considerando que o Programa REM é extremamente importante para os estudantes do ensino médio, trazendo melhorias para essa etapa de ensino e perspectivas diferenciadas para a formação. Entretanto, na visão do último grupo, destaca-se, também, uma concepção crítica em relação ao Programa, uma vez que os docentes acreditam que as mudanças não impactaram decisivamente as condições de trabalho no espaço da escola, havendo necessidade, sobretudo, de melhorias no tratamento em relação à capacitação e à preparação para atuação nas áreas de empregabilidade. Segundo um dos sujeitos:

O Programa Reinventando o Ensino Médio busca melhorar a qualidade da educação e reflete perspectiva profissional para o aluno. Ainda, pede mudança de conteúdo, com elaboração de material didático para lecionar a área de empregabilidade. (10.DO.F.FS.NI, 2013).

Acerca das análises dos depoimentos do Grupo 2, observa-se uma posição otimista e mesmo eficientista de alguns dos sujeitos em relação ao Programa REM, considerando-o como um programa que irá resolver as antigas questões de um ensino médio com maiores índices de evasão e sem perspectivas para o discente que deseja entrar para o mundo do trabalho. Contudo, a avaliação da entrada dos jovens no mundo do trabalho, ou mesmo a continuação dos estudos no ensino superior na área de empregabilidade escolhida, ainda é muito precoce, devido ao fato de o Programa não ter nenhuma turma formada. Os participantes do Grupo 2 conferem ao Programa a característica de inovador, já que tem acrescentado muito para a escola, inclusive para o currículo, trazendo uma nova perspectiva de melhorias para o ensino médio, que não se encontrava no modelo anterior:

O Reinventando está, de certa forma, fazendo com que a escola respire mais, fazendo com que a escola ganhe visibilidade e mais vida. Os alunos gostam de mostrar o que eles sabem e podem fazer. Assim, outrora nós ficávamos quatro horas e meia em sala de aula e somente mostrávamos o nosso talento em épocas festivas, comemorativas, etc. Hoje não, hoje o aluno toda semana ele é “desafiado” a produzir algo novo, e isto está fazendo com que a escola transpire, a escola está respirando mais, a escola está vivendo mais, o ensino está mais atrativo e a escola está tendo mais vida! (03.Di.M.FS.GH, 2013).

O material não atende totalmente o pretendido, ainda está muito aquém para os professores daqui, sabe? Porque, graças a Deus, a equipe é muito boa, e eles acabam correndo mais atrás do que querem. Então, muitos estão trabalhando nessa linha, mas com outro tipo de material, eu pesquisei, sabe? Eles mesmos já, a gente se vira e o Estado sabe que a gente se vira, e este que é o grande problema. Eles ficam esperando, esperando, esperando, uma hora você cansa e você vai e corre atrás. (04.Co.F.FS.GM.2013).

Os coordenadores das escolas têm, de modo geral, a concepção de que o Programa REM facilitou para o estudante, já que, agora, ele pode terminar o ensino médio e fazer uma escolha entre o curso técnico ou o vestibular. Por isto, segundo os depoentes, o estudante atualmente tem se interessado mais pelo ensino médio. Verifica-se uma visão também otimista, já que o estudante tem hoje a opção de fazer um curso técnico, integrado com o ensino médio, recebendo a certificação. Verifica-se, também, em relação à concepção dos entrevistados sobre essa etapa do ensino, que a denominação do ensino médio foi sendo alterada no decorrer da sua história, conforme destacaram Lima, Cabral e Gasparini (2009).

Relacionado ao grupo de docentes, esses discutem o Programa REM como uma melhoria para o discente, embora afirmem que ainda é insuficiente. Ao mesmo tempo em que concebem o Programa como uma iniciativa inovadora de ensino médio que exige maior dedicação do docente, afirmam que essa nova concepção ainda não é suficiente para romper com a visão conteudista dos currículos.

Outra hipótese que orientou o trabalho de pesquisa se refere à contribuição do Programa REM para a melhoria das condições do trabalho docente. Os dados coletados relativos à segunda hipótese, representados nas Tabelas 25 e 26, particularmente na categoria “as condições de trabalho docente nas escolas da rede estadual de Minas Gerais com a implantação do Programa Reinventando Ensino Médio”, refutam parcialmente essa hipótese. As entrevistas convergem na mesma direção, conforme se verifica nas falas a seguir:

Em relação a equipamentos, houve uma melhoria. Quanto à carga horária, infelizmente, aumentou muito o trabalho do professor, a jornada de estudo ficou grande e mais desgastante o trabalho. (09.DO.M.FS.GG, 2013).

O Programa melhorou e aprimorou os equipamentos da escola. Mas a internet não suporta todos os computadores. (10.DO.F.FS.NI, 2013).

Em relação às condições de trabalho docente, tanto o Grupo 2 quanto o Grupo 3 apresentam uma visão de que o Programa REM contribuiu para com o trabalho docente, pois introduziu novas tecnologias. Não obstante, ressaltam a necessidade de maior preparação com formação continuada e estudo por parte do docente para poder desenvolver melhor suas atividades com a tecnologia disponibilizada para o Programa. De acordo com Carmo e Correia (2014), as novas tecnologias representam, para o trabalho docente, muito mais do que aquisição de equipamentos, sendo necessária uma efetiva preparação para sua utilização. Destacando a importância da formação, um docente assim se expressa:

Eu conheço a ementa do Programa Reinventando o Ensino Médio por meio do *site* da SEE/MG e através da plataforma Magistra. Mas, considero importante para participação do professor no Programa uma formação contínua, para desenvolver melhor as áreas de empregabilidade. (07.DO.F.FS.GP/CS, 2013).

Observa-se, a partir dos dados, que, de acordo com esse Grupo 3, em relação às condições de trabalho, ocorreu uma melhora, mas ainda é insuficiente, além de demandar maior capacitação profissional dos trabalhadores para lidar melhor com a inovação tecnológica em toda a sua dimensão. Assim, advertem os entrevistados que os docentes precisam de uma formação que melhor os auxilie a desempenhar sua função com o uso das

novas tecnologias disponibilizadas no espaço escolar, o que, segundo a pesquisadora, pode acarretar uma corrida por formação. Quanto a isto, advertem Fidalgo e Fidalgo (2009):

A corrida incessante pela reciclagem profissional tem permitido que o campo educacional se constitua em campo fértil para investimentos do setor privado, que enfatizam e oferecem suporte para o aumento da procura por formação para o mercado de trabalho, promovendo, assim, um forte desenvolvimento do processo de mercantilização da educação. (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 97).

Tratando das condições de trabalho, os Grupos 2 e 3, em alguns pontos, mantêm uma posição crítica quanto aos recursos didáticos e aos equipamentos para a realização das atividades, pois alertam que o trabalho passou a exigir mais criatividade, maior tempo de preparação das aulas e maior carga horária de trabalho, embora a remuneração não tenha acompanhado o esforço realizado.

No estudo sobre as condições do trabalho docente, algumas considerações feitas por Tardif e Lessard (2013) foram tomadas como pontos importantes para nossa pesquisa, tais como os fatores materiais e ambientais: o espaço da escola e as condições da mesma, os recursos materiais disponíveis - como os equipamentos de informática, os recursos didáticos, o tamanho das turmas, a estrutura física das escolas, o vínculo empregatício, o tempo de sala de aula e a jornada de trabalho. Esses fatores são mencionados pelos entrevistados:

Mas, no mais, nós estamos com todo mundo aí, as salas estão lotadas. Olha, por turma, eu tenho em média 38 alunos. Numa sala de 36 m². Então, assim, nós estamos um pouquinho acima do que deveríamos ter, realmente. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

Pois é, para o aluno, excelente perspectiva para ele que estava precisando, estava faltando. O “beabá” estava visível que não dá mais, tem que mudar; para o profissional, ele tem a oportunidade de crescer, mas, financeiramente, não deu retorno nenhum para o docente. E ele está estruturando bem a escola, ele está dando uma infraestrutura que, em minha opinião, não precisava do REM não, era obrigatório ter desde antes, mas o REM veio fazer isto, proporcionar ao docente condições físicas de trabalho, coisa que a gente não tinha. Você queria um *data show*, queria uma sala de informática, etc.! (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Ficou ótimo! Principalmente, para realizar trabalho de campo e discutir trabalho com os colegas das outras áreas de empregabilidade, ficou muito bom. Melhorou a qualidade da educação de ensino médio. (08.DO.F.FS.GH, 2013).

A visão mercadologia da educação pode ser traduzida pelo que Tardif e Lessard (2013) chamaram de “pragmatização” do conhecimento, da formação e da cultura. Essa pragmatização pode ser constatada na proposta do novo ensino médio uma vez que, se anteriormente os docentes tinham como função formar os estudantes segundo o princípio de

formação geral, no atual momento, a preocupação se coloca em equipá-los para atender a concorrência do mercado de trabalho numa sociedade voltada para o funcional, que pode ser traduzida como uma formação para o mundo do trabalho. Conforme refletem Tardif e Lessard (2013):

[...] os conhecimentos transmitidos pela escola e pelos professores se regem, agora, ao menos para uma parte dos alunos, por uma lógica de mercado; os saberes são bens de consumo, os mestres devem vender as disciplinas que ensinam a alunos que exercem o poder de consumidores, muitas vezes, em função do valor de utilidade das disciplinas. A pedagogia, desse modo, é a arte de vender aos alunos e a seus pais conhecimentos e formação úteis, para não dizer utilitárias. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 147).

Finalmente, dando prosseguimento à análise dos dados coletados, à luz das sistematizações teóricas sobre a temática apresentadas nos capítulos anteriores, chega-se à discussão e também confirmação da terceira hipótese relativa ao Programa REM segundo a qual o mesmo propicia maior interação do trabalho coletivo, ao mesmo tempo que leva a uma intensificação do trabalho docente, conforme expresso nas análises anteriormente. Para Tardif e Lessard (2013, p. 17), o trabalho docente tem um papel fundamental para compreender as mudanças ocorridas, pois, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Quanto a isto, evidenciam-se nas entrevistas com os sujeitos:

[...] para que eles desenvolvam juntos este projeto, que, digo mais uma vez, é ambicioso, [...], que pede participação de todos, é um trabalho coletivo, nós fizemos a leitura do projeto, é uma coisa que realmente ressignifica o ensino médio, se for bem feito, obviamente. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

O início foi um pouco difícil, justamente pela proposta, como todo início é difícil, mas foi tranquilo, depois de um, dois meses, nós já estávamos mais adaptados e passamos a conversar coletivamente as ideias de oficinas, [...] (06.Co.F.FS.GH, 2013).

Tratando-se do trabalho docente, os coordenadores expressam que o Programa REM possibilitou ao trabalhador docente maior satisfação, ao mesmo tempo que torna mais “pesado” o trabalho.

Nesse aspecto, o docente, em seu trabalho, é constantemente impactado pelas inovações tecnológicas e didático-pedagógicas necessárias para a preparação das áreas de empregabilidade, que pede interação com seus pares para organizarem, dentro do espaço da escola, oficinas e aulas diferenciadas. Esse processo de intensa preparação demanda muito

estudo e formação adequada. Esse processo promove, também, a intensificação do trabalho e, conseqüentemente, leva à precarização por não serem ofertadas ao docente condições suficientes de tempo. Para Nóvoa (2008) e Duarte, (2010), a intensificação é um processo que gera aumento de atividades e de responsabilidades para os docentes. Sobre essa intensificação, os sujeitos relatam:

Ele [o professor] tem que pesquisar, ele tem que trazer algo novo praticamente todos os dias, ele tem que fazer um portfólio no final do ano com tudo que foi dado no ano inteiro, quer dizer a responsabilidade dele é grande também. Então, a gente tem que proporcionar para ele um conforto maior para que ele desenvolva essas atividades. E estimulá-lo sempre a participar e estudar. (03.DI.M.FS.GH, 2013).

[...] Muito trabalho, pouco salário, mas grandes expectativas. (10.DO.M.FS.GH, 2013).

A ideia de trabalhar a área de empregabilidade, escolhida pelo estudante segundo a oferta do Programa REM, para atender à formação, passou a exigir do docente uma série de competências para gerir as tarefas exigidas pela área de empregabilidade, bem como a construção variada de práticas. Essa exigência tem levado esse docente a ações diversificadas para atender a proposta do Programa. Conforme expressa o depoente,

As aulas diferenciadas, o estilo de aula, a proposta de sair da mesmice mesmo. Você está trabalhando com trabalho de campo. Aí, é questão pessoal do professor mesmo de procurar uma coisa melhor em nível de didática [...]. (06.CO.F.FS.GH, 2013).

Em síntese constatou-se que, entre as competências, ter autonomia tem sido uma exigência fundamental para a preparação de aulas diferenciadas. Contudo, segundo Oliveira (2007), à medida que o docente adquire mais autonomia, aumentam a responsabilidade e o controle sobre ele. Indo ao encontro do que também escreve Nóvoa (2008) de que a divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, a estruturação das tarefas escolares, a quantidade de estudantes por docente, a formação dentro do espaço da escola, todos esses aspectos compõem as condições de trabalho docente.

Contudo, essa autonomia passa a ser contraditória no processo das condições de trabalho escolar, segundo Antunes (2007), pois, ao mesmo tempo em que possibilita elaborar aulas diferenciadas, recai sobre o fazer docente a intensificação e, conseqüentemente, a precarização do trabalho, podendo, de acordo com Ferreira e Mendes (2008), levar a um adoecimento e, por essa razão, dentro das condições de trabalho docente, continua sendo um desafio do ensino médio.

Para os docentes que fizeram parte desta pesquisa, em que pesem as discussões a respeito das melhorias nas condições de trabalho promovidas com a implantação do Programa REM, contatou-se, também, que existem grandes expectativas para o trabalhador na área da educação, entre as quais as que se referem à remuneração e à formação.

De acordo, com Tardif e Lessard (2013), muitos autores envolvidos com as ciências cognitivas entendem a docência como trabalho cognitivo por estar fundamentada em informações diversas, por utilizar material simbólico, entre eles os livros e os materiais didáticos, e por seu cunho simbólico que promove a aquisição de uma cultura, a elaboração de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, entre outros. Como, para os autores, somente o contexto do trabalho interativo cotidiano possibilita entender o trabalho docente.

Os dados coletados por meio do questionário relacionado ao contexto do trabalho reforçam a confirmação da terceira hipótese em relação às relações sociais do espaço do trabalho que permanecem dentro do parâmetro de satisfação, tanto antes como depois do Programa REM, confirmando, ainda, uma participação maior dos docentes, com um acesso maior na comunicação com a direção da escola e maior apoio para a realização das atividades das áreas de empregabilidade. Não obstante, verifica-se um aumento no conflito e na disputa entre os docentes, mas que não afeta o bem estar no trabalho. Conforme descreve Kuenzer (2011), as relações sociais no trabalho docente são marcadas pela luta por melhores relações no ambiente de trabalho, enquanto processo coletivo e cooperativo. Dessa forma, as tensões estão sempre presentes.

Um outro aspecto importante desta pesquisa foi justamente o de explicitar a troca de informações, de interações, de conhecimentos práticos entre os docentes com a implantação do Programa REM, conforme expressa um dos coordenadores:

[...] agora envolve o pedagógico, o professor está fazendo um projeto tem que sentar e discutir. Ficou mais pesado? Ficou, mas é mais prazeroso porque, pelo menos, não é uma coisa solitária, sala de aula e pronto. Eu tenho um grupo que a gente discute [...], a gente troca umas ideias e já nasce um projetinho prá gente fazer, é sempre assim. O programa viabilizou isto, os meninos interagirem mais, ficou mais atrativo. (04.Co.F.FS.GM, 2013).

O trabalho docente ocorre em uma jornada antes, durante e depois das atividades em sala, propriamente ditas, envolvendo: preparação do material didático-pedagógico, preparação do espaço para a realização das atividades, estudo do conteúdo, levantamento de materiais e livros, entre outras. Assim, sem essa dedicação, o trabalho não tem como ser realizado:

Esses instrumentos – material pedagógico, textos, bilhetes, horário, desenhos, planos, etc. – não têm, aqui, uma realidade objetiva, independente dos trabalhadores, que se limitariam a tomá-los numa caixa de instrumentos onde eles já existem à disposição. Pelo contrário, são fabricados, muitas vezes, pelos próprios professores. Provavelmente, os recursos dos professores dificilmente podem ser concebidos e utilizados fora do local de trabalho pois, em boa parte, eles são funcionais e significativos no contexto concreto e variável do trabalho docente no cotidiano. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 175).

Em relação à tecnologia do ensino usada na atividade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013) a tratam como uma tecnologia da interação humana que utiliza técnicas simbólicas, relacionais e de linguagem, estando relacionada ao modo como lidamos com os estudantes, com os problemas, como os motivamos, entre outros. Logo, essa tecnologia está vinculada ao coletivo, no contexto do ambiente escolar:

Uma mãe difícil, gritando e falando... E perguntei: “porque o filho da senhora não está vindo para escola?”, “ah eu já tentei falar com ele, mas naquela cabeça não entra que ele tem que ir para a escola”. Quando foi no outro dia, o menino apareceu aqui na escola, ele me procurou. Conversei com ele e com a professora da área de turismo. Após o segundo trabalho de campo, ele falou: “eu acho que estava perdendo tempo em casa”, e hoje é o melhor aluno de turismo. (04.Co.F.FS.GM. 2013).

Finalmente, pelos dados da pesquisa referentes às vicissitudes ocorridas no contexto do trabalho docente viabilizadas com a implantação do Programa REM, especificamente na cidade de Belo Horizonte, importa registrar que, em relação aos depoimentos dos Grupos 1, 2 e 3 pesquisados, tem-se uma expressividade de depoimentos relacionados à visibilidade da escola de ensino médio com a implantação do Reinventando e da inovação curricular vivenciada pelos estudantes das áreas de empregabilidade, promovendo, segundo expressa o Grupo 2, mudanças na postura dos próprios estudantes.

CAPÍTULO VII

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização de uma pesquisa dessa natureza envolve refazer o caminho percorrido em sua construção e retomar os objetivos que orientaram o desenvolvimento do trabalho. Assim, busca-se, neste momento, concretizar essa tarefa, considerando que o término de uma investigação implica reconhecer que ela é uma das leituras possíveis da realidade estudada, viabilizando possibilidades para outras reflexões e discussões.

A compreensão da temática que permeia o Programa REM, palco das condições do trabalho docente no contexto do ensino médio em Minas Gerais, implica reconhecer, entre seus fundamentos, a mudança curricular para introduzir a área de empregabilidade com os objetivos de ressignificar essa etapa do ensino, reduzir a evasão escolar e preparar melhor os discentes para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que espera dessa proposta uma educação de qualidade.

Conforme discutido na Introdução, esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer os aspectos relacionados às condições do trabalho docente, no contexto do Programa REM, especificamente em Belo Horizonte, com a finalidade de contribuir para a discussão de políticas públicas de educação e a melhoria das condições do trabalho docente.

A descrição e a interpretação das mudanças para o ensino médio com a implantação do Programa REM foi o primeiro objetivo específico desta investigação. Verificou-se, nesse aspecto, a proposta de reformulação do currículo do ensino médio com a implantação do Programa, em caráter experimental, em 11 escolas piloto estaduais, situadas na cidade de Belo Horizonte, no ano de 2012. Em 2013, aconteceu sua ampliação para 122 escolas estaduais e, em 2014, promoveu-se sua universalização para todas as 2.189 escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Após a ampliação do programa, das 18 áreas de empregabilidade viabilizadas para as escolas piloto, das quais três seriam escolhidas, passou-se a oferecer apenas 7 e, com a universalização, finalizou-se com uma oferta de 5 áreas de empregabilidade, das quais as escolas continuam escolhendo 3 e os estudantes fazem 1 opção de área para cursar dentro da nova proposta curricular do ensino médio.

Quanto à infraestrutura das escolas estaduais que integram o Programa, pertencentes à rede de ensino responsabilizada pela oferta do ensino médio, verifica-se, através das

entrevistas, que aconteceram melhorias nas escolas pesquisadas, mas que ainda há muito por fazer quanto às questões da materialidade e de equipamentos para a realização das atividades das áreas de empregabilidade. Com as novas disciplinas acrescentadas ao currículo, espera-se, segundo os depoentes, um investimento significativo no espaço das instituições educacionais.

Evidenciou-se, ainda, nas escolas pesquisadas, uma ausência de formação docente condizente com as áreas de empregabilidade ofertadas pelo Programa. Os docentes com graduação nas áreas de Ciências Sociais, Geografia, História, Letras e Pedagogia têm assumido conteúdos de Tecnologia da Informação e Turismo, com poucas capacitações e algumas informações recebidas da escola e mesmo da SEE/MG. Os docentes precisam, através dos seminários de percurso, momento no qual os estudantes escolhem uma entre as três áreas ofertadas, “vender seu peixe” para conseguir alunos para a área em que ele irá trabalhar.

O estudo empírico envolveu treze participantes que se dispuseram a participar da coleta de dados sendo: um Superintendente da SEE/MG, um Coordenador da frente de currículo da área de empregabilidade da SEE/MG, dois dirigentes de escola, dois coordenadores do Programa na escola e sete docentes da área de empregabilidade, todos estes das escolas pesquisadas. Quanto aos docentes, eles cumprem, no Programa, uma carga horária que varia de 8 a 12 horas semanais, com tempos de experiência na docência variando de 2 a 10 anos.

Utilizando o referencial teórico de Fidalgo e Fidalgo (2009) e de Tardif e Lessard (2013), foi possível alcançar outro objetivo específico da pesquisa, qual seja, o de investigar e analisar as condições do trabalho docente com a implantação do Programa REM na rede estadual de ensino em Belo Horizonte. Para a análise, utilizaram-se dados dos dois questionários distintos aplicados aos docentes das duas escolas pesquisadas. Constatou-se que, segundo os professores sujeitos da pesquisa, as condições do trabalho docente na escola melhoraram com a implantação do Programa, melhorando, também, a qualidade da educação oferecida aos jovens do ensino médio.

Como fatores que contribuíram para essa satisfação, os docentes mencionaram as tecnologias físicas disponibilizadas para a execução do Programa, sobretudo os equipamentos de informática - computadores, impressoras, *data show* e *tablets*-, os recursos financeiros, os recursos didáticos, as visitas técnicas e as oficinas, entre outros. Entretanto, nos aspectos da remuneração e da formação docente para atuar nas áreas de empregabilidade, constataram-se condições precárias que não foram alteradas com a implantação do Programa. Além disso, corroborando os alertas de Nóvoa (2008), os professores argumentaram que as inovações

trouxeram também um aumento de atividades e de responsabilidades, acarretando sobrecarga no exercício profissional. À luz do posicionamento de Oliveira (2007), a reestruturação do trabalho docente é decorrência de políticas educacionais recentes, que produzem efeitos na organização escolar.

O terceiro e último objetivo específico da pesquisa visou contextualizar e interpretar a concepção dos sujeitos em relação ao Programa REM considerando o trabalho docente na escola. A reorganização dos tempos de trabalho dos profissionais da escola e as novas formas de realizá-lo, reafirmando o trabalho coletivo, foram dados revelados pelo estudo. Segundo os sujeitos da pesquisa, o Programa REM contribuiu para um maior contato da direção com os docentes, através de troca de informações. Essa interação no ambiente de trabalho, reiterando Kuenzer (2011), foi constatada pela maioria dos docentes através do questionário EACT, que apresentou não ter existido dificuldades na comunicação com a direção após a implantação do Programa. Ainda sobre o trabalho coletivo, os docentes evidenciaram que o Programa REM possibilitou transitar por outras áreas do conhecimento e, nesse aspecto, a interação entre os colegas teve uma significativa representação com as trocas de informação, apesar de, às vezes, existirem disputas profissionais, assim como conflitos no ambiente de trabalho, associados a uma comunicação insatisfatória.

Constou-se, também, com a implantação do Reinventando, uma forte exigência de melhor preparo dos docentes que, para responder às necessidades e aos anseios dos jovens, principalmente com a introdução das áreas de empregabilidade, devem dispor de conhecimentos múltiplos e integrados.

Em relação à inovação tecnológica, sabe-se que ela proporcionou mudanças profundas no processo de trabalho. Um aspecto importante no trabalho humano é que ele tem sempre fins em si mesmo que emergem de diferentes formas no percurso operativo do trabalho, podendo sofrer transformações no decorrer do próprio trabalho, no contato com o objeto de trabalho e também na relação com os recursos disponibilizados. A introdução dos recursos tecnológicos tende a reduzir o esforço físico na execução de uma tarefa, mas devido a pressão temporal, à um ritmo acelerado do trabalho e a cobrança constante por resultados, leva a um esforço, nos aspectos físico e psíquico, no desenvolvimento do trabalho, ocasionando um adoecimento do docente.

Em relação aos recursos de materialidade disponibilizados para a implantação do Programa REM, verifica-se uma concepção crítica por parte de alguns dos entrevistados, enquanto outros se colocam em uma concepção pragmática em relação ao Programa, como se ele fosse a solução dos problemas do ensino médio. Os que apresentam uma posição reflexiva

e crítica em relação aos recursos recebidos pelas escolas para a realização do Programa argumentam que, embora tenham contribuído para a valorização da escola, poderiam contribuir muito mais se houvesse uma preparação maior dos docentes para utilizá-los.

Importa lembrar que, no geral, os entrevistados acreditam que, com a implantação do Programa REM, a escola ganhou reconhecimento e mais interesse dos estudantes para fazer o ensino médio. Isto poderá contribuir para a redução da evasão escolar, considerada um dos graves problemas que atingem essa etapa do ensino.

Uma crítica que a pesquisadora faz ao Programa REM refere-se ao fato de esse modelo de Ensino Médio não certificar profissionalmente o jovem estudante para a sua inserção no mundo do trabalho, ausentando-se, o Estado de ofertar uma certificação profissional, entregando ao mercado a responsabilidade da certificação do jovem o que reforça uma mercantilização da educação que se subordina aos interesses do capital. Verificou-se que, a proposta necessita de novas discussões para que haja uma real mudança no ensino médio, fazendo-se importante uma participação de todos os envolvidos no processo.

As reformas educacionais iniciadas nos anos 90, segundo Oliveira (2007), promoveram transformações na organização do trabalho no espaço da escola e na reestruturação do trabalho realizado pelo docente que, na visão de Neto (2010), é permeada de controvérsias, entre elas a proposta de uma autonomia escolar docente para realização da formação discente que promove a precarização e a intensificação das atividades, dificultando as condições de trabalho pelo excesso de responsabilidades e de tarefas exigidas dos docentes. Devido a isto, verificou-se um reduzido interesse dos professores em assumir as áreas de empregabilidade.

Para finalizar, diante da necessidade de continuidade da discussão acerca do Programa REM, levantam-se algumas questões que podem originar outras investigações: (a) se o desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado por sua capacidade de inclusão e pelo modo como todos podem se beneficiar do seu desenvolvimento, questiona-se se tal objetivo tem sido alcançado na sociedade contemporânea, com tanta disparidade social. Espera-se que as políticas na área da educação consigam diminuir as distâncias entre as classes sociais, pelo menos no que se refere ao direito ao conhecimento como condição de cidadania para uma melhoria social; (b) qual conhecimento hoje é necessário para a formação dos jovens? (c) partindo do pressuposto de que a articulação entre educação, empregabilidade e cidadania é uma necessidade da atualidade, como os jovens que estão sendo formados nesse novo modelo de ensino médio estão conseguindo sua inserção no mercado de trabalho? (d) quantos deles estão continuando seus estudos em áreas afins às da empregabilidade ofertada no ensino

médio? (e) em relação aos docentes, questiona-se se haverá maior investimento em uma formação direcionada para as áreas de empregabilidade; por fim, (f) pergunta-se se as escolas receberão docentes de outras áreas de formação (Turismo, Gestão, Sistemas de informação, entre outras) para atenderem as áreas de empregabilidade.

A respeito dessas questões, destaca-se um interesse especial em relação à inserção dos jovens no mercado de trabalho e na progressão dos estudos após sua formação nesse “Novo Ensino Médio”, ficando essa inquietação para um futuro trabalho de pesquisa.

Importa ainda registrar que, no dia 23 de janeiro de 2015, o Programa REM foi revogado por meio da Resolução n.2.742, que dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, estabelecendo, para essa etapa do ensino, o retorno da carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, perfazendo um total de 2.500 horas. Os conteúdos básicos do ensino médio estarão organizados segundo estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (MINAS GERAIS, 2015).

Com a revogação do Programa REM, o sexto horário de aulas foi extinto, retornando a oferta apenas até o quinto horário, como era antes da implantação do Programa. Questiona-se, ainda, nesse momento, a situação dos estudantes do ensino médio ingressos no modelo do Reinventando: receberão a atenção necessária para a conclusão de sua formação, uma vez que as resoluções anteriores garantem a terminalidade? Com a extinção de imediato do sexto horário, como as escolas garantirão a formação dos alunos nas áreas de empregabilidade?

Pode-se perguntar se essa formação possibilitará desenvolver competências que atendam as reais necessidades de formação desse estudante para sua inserção no mundo do trabalho ou mesmo para sua progressão nos estudos.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **A Educação brasileira em 2011**. Editora Moderna, 2012. Disponível em: <<http://www.bing.com/search?q=Anu%C3%A1rio+Brasileiro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%282012%29&form=HPNTDF&pc=HPNTDF&src=IE-SearchBox>> Acesso em: 23 fev. 2013.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário de Educação Profissional**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p. 56.

ARAÚJO, Márcia Rios Lamounier. **Qualidade de vida no trabalho do corpo docente em escolas públicas**. 2010.110f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Mestrado. Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

ARROYO, Miguel González. Repensar o ensino médio: porquê? In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-73.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009.168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência**: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. São Paulo: Círculo do Livro/Best Seller, 1991.

BOUDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 84, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200003>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? **Educação em Foco**, Belo Horizonte, Ano 15, n. 19,

p. 103-128, jun. 2012. Disponível em: <http://www.uemg.br/open_journal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/251/211>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara *et al.* Conceito de empregabilidade na visão de alunos de Psicologia. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 3, 2003, João Pessoa. **Anaisdo III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia (pp.422-423)** maio/2003, João Pessoa - PB.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara. **Construção de uma escala de empregabilidade: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais.** 2006, 153f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

CANOVA, Karla Rejane. **Estresse ocupacional e os valores organizacionais:**a percepção dos professores de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores:**a ideologia da empregabilidade. 2007. 278f. Tese (Doutorado em 2007) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A educação profissional técnica de nível médio e a questão da Integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação**, 9, 2011, Caxambu. ANPEd. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 03 out. 2012

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio.**Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 11-46.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, Róbison Gonçalves de. **Arrecadação direta de tributos pelo Sistema S à revelia da Lei Orçamentária Anual.**Brasília: Senado Federal, Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle, 2013.

CELLARD, André. L'analyse documentaire. In: POUPART, Dans J. *et al.* (Dir.). **La Recherche Qualitative: enjeux épistemologiques et méthodologiques.** Montreal, Paris, Casablanca: Gaëtan Morin Éditeur Itée, 1997.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:GT Estado e Política Educacional, 5, 2011, Caxambu. **Anais...** p. 28-36. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> >. Acesso em: 03 out. 2012.

CUNHA, L. A. A profissionalização fracassada. In: CUNHA, L. A; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985. p. 62-72.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

DAVANÇO, Sandra Regina. **A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná**: a difícil superação da cultura da dualidade. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_davan%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 04 out. 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, Adriana Cancelli. Intensificação do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.16.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Contexto de trabalho. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-123.

FIDALGO, Nara L. Rocha; FIDALGO Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Nara L. Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FIDALGO Fernando **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 91-112.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e educação: formação técnica-profissional em questão. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, Ano III, n.5, p. 38-42, jul. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2009. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_estatistica_educacao_basica2009_3.zip>. Acesso em: 08 set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2012_09092013.zip >. Acesso em: 12 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2011_12_06_2013.zip sinopse>. Acesso em: 08 set. 2014.

JUBEMI. **Relatório de pesquisa: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. 2013. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/wppa_open/>. Acesso em: 2 ago. 2013.

KAUFMANN, J. C. **Entretien comprehensive**. Paris: Éditions Nathan, 1996.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez ; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-98.

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: VVAA. *et al.* **Trabalho e educação**. São Paulo: CEDES / ANPED/ ANDE/ Papyrus, 1992. p. 136-156.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

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.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf> >. Acesso em: 02 ago. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf> >. Acesso em: 02 ago. 2012.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symira. Juventude e trabalho. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-50.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M.; GASPARINO, Elisandra. Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE. In: IX

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Paraná. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio [online]**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 579-594, out./dez.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

McCARTHY, Cameron; APPLE, Michael. **Raça, classe e gênero na pesquisa educacional: por uma posição paralelista não-sincrônica**. In: HIPOLITO, Álvaro Moreira. (Org). Trabalho docente: formação e identidade. Seria publicaciones, Pelotas: RS, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de; DARANZO, Áurea Maria Queiroz. **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília: INEP, 1999. p. 91-109.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional**.2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Estado e Política Educacional, 5, 2010, Caxambu. **Anais...** p. 01-17. Disponível em:<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2016--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Transformações no trabalho e na resistência docente: aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina**. 2009. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/105.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MENEZES, Luís Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos de Avaliação**, São Paulo, v.15 n. 42, p. 201-208, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200008>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

MOURA, Dácio Guimarães de; MOURA, Eduardo F. Barbosa. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOURA, Maria Cristina Canovas de; BITENCOURT, Cláudia. A articulação entre estratégia e desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista de Administração de Empresas[eletrônica]**, São Paulo, n. 5, jan. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29560.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

NABI, Ghulam R. Graduate employment and underemployment: opportunity for skill use and career experiences amongst recent business graduates. **Education + Training**, v. 45, iss: 7, p. 371-382, out. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/004009110310499947>> Acesso em: 10 mar. 2014.

NETO, Francisco Antônio de Abreu. Produção social da tecnologia Toyotista. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, p. 39-47, jan./jun. 2006.

NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal. **A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho**. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 04 out. 2012.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Portugal: Editora Cultura. 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, Marco A. G. **O novo mercado de trabalho: guia para iniciantes e sobreviventes**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza. B.; OLIVEIRA, Dalila. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Cap.1, p.17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 05

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Fino Traço Editora. 2012. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=livros>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. **O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2012. Disponível em: <<http://www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=2822>>. Acesso em: 03 out. 2013.

PORTAL BRASIL. **Piso salarial para os profissionais do magistério público**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

QUINTANILLA, Miguel Ángel. **Tecnología: un enfoque filosófico**. Buenos Aires: Eudeba, 1991.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. São Paulo: Educator, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O "novo" ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/download/Novo_Ensino_Medio_%20luz_Marise.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise 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.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Culturas juvenis e tecnologias. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-43.

RIBEIRO, Erivane Rocha; LAUDARES, João Bosco. Uma análise da transformação no mundo do trabalho e a formação do técnico óptico. In: JORNADA NACIONAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. **Livro de resumos**. Brasília: Qualidade, 2006.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **Concepção de tecnologia na formação e na práxis do Técnico Óptico**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **Relatório das entrevistas com superintendente da Secretaria de Educação e coordenador dos currículos das áreas de empregabilidade de Minas Gerais**: ano de 2013. Belo Horizonte. 2013a.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **Relatório das entrevistas com os diretores e coordenadores das áreas de empregabilidade das escolas**: ano de 2013. Belo Horizonte. 2013b.

RIBEIRO, Erivane Rocha. **Relatório das entrevistas com os docentes das áreas de empregabilidade das escolas**:ano de 2013. Belo Horizonte. 2013c

RUEDA, Fabián Javier Marin; MARTINS, Luciana Júlio; CAMPOS, Keli. C. Lara. Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isso? **Psicologia: Teoria e Prática**, Jacareí - SP, v. 6, n. 2, p. 63-73, abr. 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**.São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, O. J. dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 10, p.26-30, dez. 1989.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, Ano 10, v. 2, n.18, p. 24-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1389/1179>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**:questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>> 2010>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Estudo técnico sobre a projeção do atendimento ao ensino médio regular na rede pública estadual de Minas Gerais**:2010-2014. 2012. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/revistaeletronica/pdfs/cartilha%20ensino%20medio.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho do professor na escola pública: breves considerações. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). Políticas educacionais, trabalho e profissão docente. São Paulo: Xamã, 2008. P. 19-60.

SUHR,Inge Renate Fröse. Reforma do ensino médio: o discurso da adequação às necessidades da produção e a naturalização da exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2005 Caxambu. **Anais...** p. 253-270. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 out. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES Maria Emília de Castro Infovias e educação.**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a09v29n2>>. Acesso em: 05 set. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**.3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.

92, p.1067-1086, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

9. LEGISLAÇÕES

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 1º do art. 8 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 30 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 08 set. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 set. 2011

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 08 set. 2011

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º 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, 17 jul. 2008. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei n 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de

Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de outubro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1653&Itemid=>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação de Educação**, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 39, de 08 de dezembro de 2004**. Esclarece a aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Técnico e no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 8, de 5 de maio de 2010**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content...>. Acesso em 01 mai de 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 5/2011, de 5 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 03, de 25 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 04, de 25 de novembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01, de 03 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – censo escolar 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content...>. Acesso em: 01 maio 2014.

MINAS GERAIS. Decreto n. 45.527, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece a sistemática de remuneração por subsídio. **Minas Gerais – Diário do Executivo**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2010b.

MINAS GERAIS. Lei n. 18.975, de 29 de junho de 2010. Fixa os subsídios das carreiras dos Grupos de Atividade de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais – Diário do Executivo**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2010a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei n. 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Reinventando o Ensino Médio**. Belo Horizonte: ACS/SEE, 2013d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.017, de 29 de dezembro de 2011**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCA3B4768-E147-4B7A-827C-0DA4181397C8%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%2020SEE-2017-2011.pdf>. Belo Horizonte, 2011. Acesso em: 10 de jun. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012a. Disponível em:

< <http://www.mg.gov.br/governomg/arqportal.do?evento=download&idArquivoAnexadoPlc=>

15830&urlArqPlc=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%202197%20publicada%20no%20MG.doc >. Acesso em: 10 maio 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.030, de 25 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio e institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B87596934-81D3-4253-BC9A9DECE8243120%7D_Resolu%C3%A7%C3%A3o%202.030%20%20Reinventando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%20Vers%C3%A3o%20enviada%20para%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.032, de 31 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino médio. Belo Horizonte, 2012c. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2032-12-r.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.251, 02 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013a. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_crv.educacao.mg.gov.br/.../1D4DD426D55C41EEA32013..pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.252, de 3 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre a função de coordenador do Reinventando o Ensino médio. Belo Horizonte, 2013b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/1D4DD426D55C41EEA3DB99214C5C7D222312013162634_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202252,%203%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 2.486, de 20 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013c. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 2.742, de 23 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Minas Gerais – Diário do Executivo**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FONTES CONSULTADAS 1

Textos referentes às temáticas: Ensino Médio, Condições do Trabalho Docente e Empregabilidade. Fontes: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2010), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2004), Portal *Scientific Electronic Library Online*- SCIELO (2005) e Coletânea- Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio-CCTJBEM (2014).

ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de. **Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba.** 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em: 22 de jun. 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 15, n. 57, p. 579-594. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/5715.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

ARAÚJO, Márcia Rios Lamounier. **Qualidade de vida no trabalho do corpo docente em escolas públicas.** 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública.** 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira. **Formação integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná?** Londrina, 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CANOVA, Karla Rejane. **Estresse ocupacional e os valores organizacionais:** a percepção dos professores de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores:** a ideologia da empregabilidade. 2007. 278f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Licínia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-46.

CHENET, Neoclésia. **A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores**. Santa Maria, RS, 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:GT Estado e Política Educacional, 5, 2011, Caxambu. **Anais...** p. 28-36. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 out. 2012.

FRANCISCO, Eduardo. **Formação e trabalho docente: um estudo com professores de ensino médio**. 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A Educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. . 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symira. Juventude e trabalho. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-50.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente**. 2004. 162f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal. **A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho**. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 04 out. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99,

p. 355-375, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

RAMOS, Marise 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.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Culturas juvenis e tecnologias. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-43.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. **Sociedade e Estado**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 487-489, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n2/a12v23n2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf/2010>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação **do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 33, 2010, Caxambu. **Anais...**p. 01-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT09-6422--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. **O trabalho docente no cotidiano da escola pública na percepção do professor**. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Londrina. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em: 22 jun. 2011.

SUHR, Inge Renate Fröse. Reforma do ensino médio: o discurso da adequação às necessidades da produção e a naturalização da exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 28º Reunião. Caxambu. **Anais...**CD-ROM, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 out. 2012.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1067-1086, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O SUPERINTENDENTE E O COORDENADOR DA ÁREA DE EMPREGABILIDADE

A- Questões da entrevista semiestruturada relativo ao Ensino Médio na REE de Minas Gerais.

Nome:
Formação:
Cargo:
Função:
1. Fale sobre a proposta do REM? Como ela surgiu? Porque?
2. Como ocorreu a escolha das escolas pilotos? E como se dará a expansão?
3. Como você definiria a política para o ensino médio da SEE- MG? Que concepção você tem sobre o programa? Baseou-se em algum estudo ou diagnóstico? - Se sim, está acessível?
a- O programa é denominado tanto de “Novo Ensino Médio”- NEM ou apenas “Reinventando o Ensino Médio” REM? Que opções temos de EM?
4. Como foi construída a proposta das áreas de empregabilidade oferecida pelo programa? Que diagnóstico foi realizado? Houve alguma participação direta ou indireta do empresariado mineiro?
5. Qual é a proposta de monitoramento e avaliação do Programa? Caso exista, já foi iniciada? Está disponível para consulta? O que já pode ser verificado?
6. A ampliação para outras escolas está fundamentada em que? Existem metas de ampliação? Quais são os critérios?
7. Porque o Estado de MG não assumiu o Ensino médio integrado com a Educação Profissional e também não aderiu à proposta do Ensino Médio Inovador?
8. Que critério foi usado para a escolha dos docentes participantes do programa e como será a sua continuidade no mesmo? Para ingresso no programa que vínculo de trabalho o docente necessita ter (efetivo, designado, contratado, tempo de dedicação)?
9. Em relação as condições de infraestrutura das escolas de ensino médio no Estado de Minas Gerais foi realizado algum diagnóstico? Que avaliação pode ser feita?
a. Que avaliação você faz das condições das escolas da Rede Estadual de Ensino em MG, para a implantação do Novo Ensino Médio, em relação às condições físicas (estrutura, espaço, materialidade, laboratórios de informática, química, ciências, etc.), e as condições docentes (formação, remuneração, condições de trabalho, carreira, tempo de dedicação)?
10. Que avaliação pode ser feita sobre o contexto do trabalho docente nas escolas com a implantação do REM? O programa favorece condições às escolas para a realização do trabalho docente? Que diagnóstico foi feito e que avaliação você faz?
11. Que avaliação você faz da inserção dos estudantes da REE do EM no mundo do trabalho?
12. Os estudantes formados segundo o programa REM recebem que tipo de certificação?
13. Quais são os avanços e desafios do o EM no Estado de Minas Gerais com o Novo Ensino Médio?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SUJEITOS DA ESCOLA

Questões da entrevista aos diretores/ coordenadores e docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em Belo Horizonte

1- Dados pessoais:
1.1 Nome:
1.2 Sexo:
1.3 Ano do nascimento:
1.4 Estado Civil:
1.5 Formação:
Inicial:
Continuada:
1.6 Pós- Graduação:
Especialização
Mestrado
Doutorado
1.7 Cargo:
Função:
Vínculo de trabalho:
1.8 Tempo na função:
Remuneração:
Remuneração com o projeto:
Nº de horas na escola:
Nº de horas no projeto:
2- Informações gerais
2.1 Que concepção você tem do programa?
2.2 Fale o que você conhece do programa? E como teve contato com o programa?
2.3 Como ocorreu a implantação do programa na escola?
2.4 Que materialidade a escola recebeu com a implantação do programa?
2.5 Que mudanças o programa trouxe para a escola?
2.6 O programa tem propiciado melhorias nas condições do trabalho docente?
2.7 Que análise você faz do Programa Reinventando o Ensino Médio atualmente?

**APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES SOBRE:
CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Em relação às condições de trabalho na escola como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho desta unidade educacional.

1 RUIM	2 REGULAR	3 BOM	4 EXCELENTE
---------------	------------------	--------------	--------------------

Itens	Respostas			
1- Em geral, a ventilação da sua sala de aula é				
2- Em geral, a iluminação em sua sala de aula é				
3- Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são				
4- Em geral, as condições de materialidade para as disciplinas das áreas de empregabilidade são				
5- As condições da sala específica da convivência e repouso (sala dos docentes) são				
6- As condições dos banheiros para funcionários são				
7- As condições dos equipamentos recebidos para o programa				
8- As condições da biblioteca são				
9- As condições das áreas de recreação e quadras de esportes são				
10- As condições da Sala de informática são				
11- As condições dos recursos Pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos, etc)				

APÊNDICE D- TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE:EACT

APÊNDICE D- TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE:EACT

Quadro 11: Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho aplicada aos docentes

Itens de avaliação Escala	Antes do REM							Depois do REM									
	1	2	3	4	5	Média	Parâmetro	Média Fator	1	2	3	4	5	Média	Parâmetro	Média Fator	
Organização do trabalho	Média do Fator = 3,5							Média do Fator = 3,7									
1- O ritmo de trabalho é acelerado.			4	1	2	3,7	G	3,5			1	2	4	4,4	G	3,7	
2- As tarefas são cumpridas com pressão temporal.		1	4		2	3,4	C			1	1	2	3	4,0	G		
3- A cobrança por resultados são presentes.		1	2	1	3	3,9	G			1	1	1	4	4,1	G		
4- As normas para execução das tarefas são rígidas.		1		5	1	3,9	G			2		1	4	4,0	G		
5- Existe fiscalização do desempenho.		1	1	3	2	3,9	G			1		1	5	4,4	G		
6- O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas.		1	2	2	2	3,7	G			2	2	2	1	3,3	C		
7- Os resultados esperados estão fora de realidade.			4	3		3,4	C			3	3	1		2,7	C		
8- Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho.		1	5	1		3,0	C			3	1	1	2	3,3	C		
9- Existe divisão entre quem planeja e quem executa.			5	1	1	3,4	C			1	4	1	1	3,3	C		
10- As tarefas não estão claramente definidas	1	3	2		1	2,6	C			1	1	3		2	3,1		C
Condições de trabalho	Média do Fator = 2,9							Média do Fator = 2,8									
11- O ambiente físico é desconfortável.		1	5	1		3,0	C	2,9			6	1		3,1	C	2,8	
12- Existe barulho no ambiente de trabalho.		1	1	4	1	3,7	G			1	2	3	1	3,6	C		
13- O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.		2	1	3	1	3,4	C			2	2	3		3,1	C		
14- Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas.		1	3	3		3,3	C			3	2	2		2,9	C		
15- O posto de trabalho é inadequado para a realização das tarefas.	1	3	1	2		2,6	C			1	2	2	2	2,7	C		
16- Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários.		3	2	1	1	3,0	C			3	2	2		2,9	C		
17- O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.		1	4	1	1	3,3	C			3	4			2,6	C		
18- As condições de trabalho oferecem riscos à segurança física das pessoas.	3	2	2			1,9	S			2	4	1		1,9	S		
19- O material de consumo é insuficiente.	3	2	1	1		2,0	S			2	2	2	1	2,3	C		
20- As condições de trabalho são precárias.	1	3	1	1	1	2,7	C			2	1	3		1	2,6		C
Relações socioprofissionais	Média do Fator = 2,4							Média do Fator = 2,4									
21- A autonomia é inexistente.	4	1	2			1,7	S	2,4	4	2	1			1,6	S	2,4	
22- A distribuição das tarefas é injusta.	3	2	2			1,9	S			2	1	2	1	1	2,7		C
23- Os docentes são excluídos das decisões.	1	2	4			2,4	C			3	1	2	1		2,1		S
24- Existem dificuldades na comunicação direção-docente.	4	3				1,4	S			6		1			1,3		S
25- Existem disputas profissionais no local de trabalho.	1	2	1	1	2	3,1	C			1	1	2	1	2	3,3		C
26- Existe individualismo no ambiente de trabalho.	1	2	1	1	2	3,1	C			1	3	1		2	2,9		C
27- Existem conflitos no ambiente de trabalho.		1	3	2	1	3,4	C					3	3	1	3,7		G
28- A comunicação entre docentes é insatisfatória.		3	2	1	1	3,0	C				2	3	1	1	3,1		C
29- As informações de que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.	1	3	3			2,3	C			2	3	1	1		2,1		S
30- Falta apoio da direção para o meu desenvolvimento profissional.	4	1	1	1		1,9	S			4	3				1,4		S
Somatório	28	48	69	40	25				31	52	58	34	35				
Média geral	0,93	1,6	2,3	1,3	0,83	2,9	C		1,03	1,73	1,93	1,13	1,16	3,0	C		

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2014

APÊNDICE E– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Erivane Rocha Ribeiro, aluna do Programa de pós graduação em Educação: “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Departamento de Administração Escolar DAE-FaE- UFMG, solicitam sua participação neste estudo intitulado “Políticas educacionais: significado do trabalho docente segundo as políticas do ensino médio”. (Título definitivo em construção)

O objetivo geral da pesquisa é conhecer os aspectos relacionados ao significado do trabalho docente presente na prática profissional, segundo as atuais políticas de reestruturação do ensino médio. Nesse sentido, este estudo irá analisar em que medida as mudanças ocorridas no âmbito da educacional básica, especificamente do ensino médio, impactaram no trabalho docente.

Os resultados dessa pesquisa podem trazer esclarecimentos sobre a especificidade do trabalho docente nas escolas de Minas Gerais e evidenciar aspectos convergentes e divergentes em relação às políticas educativas nacionais. A análise desses aspectos poderá contribuir para um reconhecimento das condições dessa profissão no contexto atual oferecendo-nos elementos para refletir criticamente sobre políticas e práticas que perpassam a escola pública.

Se você concordar em participar como voluntário nesta pesquisa, poderá ser convidado a responder um questionário e, possivelmente, ser entrevistado (a) pelas pesquisadoras. A entrevista será gravada por meio de equipamentos de áudio.

Todos os dados coletados nesta pesquisa são confidenciais, logo, as identidades dos participantes não serão reveladas publicamente em nenhuma hipótese. Os dados brutos coletados (levantamentos e transcrições feitos a partir dos questionários preenchidos, fitas de áudio usadas nas entrevistas) serão guardados em local seguro de acesso controlado pelas pesquisadoras. Após um período de cinco anos, todo esse material será destruído, preservando-se apenas a tese de doutorado como um registro escrito, com os nomes dos participantes alterados.

Os riscos da influência negativa dessa pesquisa são mínimos, pois constará apenas de coletas de dados por meio de questionários e entrevistas de acordo com o consentimento do voluntário. Entretanto, caso haja relatos da influência negativa dos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa será imediatamente interrompida.

Caso necessite entrar em contato antes ou durante a pesquisa, você poderá fazê-lo diretamente às pesquisadoras (por telefone ou e-mail) ou ao Conselho de Ética e Pesquisa – COEP – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005; CEP.: 31270-901, Belo Horizonte, Minas Gerais; Telefax: (031) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

As pesquisadoras,

Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira
 liviafraga@globo.com + 55 (31)
 71195355

Erivane Rocha Ribeiro
 Erivane.rocha@gmail.com + 55 (31)
 88157092

Data: ____ / ____ / ____.

Eu, _____
 estou ciente de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento. Entendo que não receberei qualquer compensação por participar desta pesquisa. Compreendo que minha participação neste projeto é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa, sem necessidade de me justificar. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com o exposto acima e dou meu consentimento. Declaro estar recebendo uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Assinatura:

Data: / /

ANEXO- A

Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho- EACT

Fazendo uma comparação entre antes do programa e depois do programa como você avalia as condições de trabalho.

O objetivo da escala é coletar informações sobre como você percebe o seu trabalho atual.

Importante:

As informações prestadas por você são sigilosas e serão analisadas em conjunto com as informações fornecidas por outras pessoas.

Fique tranquilo (a), ao responde-las. Não é necessário se identificar

Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu contexto de trabalho. Antes e Depois do Reinventado o Ensino Médio

1 Nunca	2 Raramente	3 às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre	
Itens de avaliação					
	Antes do REM			Depois do REM	
1- O ritmo de trabalho é acelerado					
2- As tarefas são cumpridas com pressão temporal					
3- A cobrança por resultados é presente					
4- As normas para execução das tarefas são rígidas					
5- Existe fiscalização do desempenho					
6- O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas					
7- Os resultados esperados estão fora de realidade					
8- Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho					
9- Existe divisão entre quem planeja e quem executa					
10- As tarefas não estão claramente definidas					
11- O ambiente físico é desconfortável					
12- Existe barulho no ambiente de trabalho					
13- O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado					
14- Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas					
15- O posto de trabalho é inadequado para a realização das tarefas					
16- Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários					
17- O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado					
18- As condições de trabalho oferecem riscos à segurança física das pessoas					
19- O material de consumo é insuficiente					
20- As condições de trabalho são precárias					
21- A autonomia é inexistente					
22- A distribuição das tarefas é injusta					
23- Os docentes são excluídos das decisões					
24- Existem dificuldades na comunicação direção-docente					
25 Existem disputas profissionais no local de trabalho					
26- Existe individualismo no ambiente de trabalho					
27- Existem conflitos no ambiente de trabalho					
28- a comunicação entre docentes é insatisfatória					
29- as informações de que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso					
30- Falta apoio da direção para o meu desenvolvimento profissional.					

Fonte: Ferreira e Mendes, 2008, p. 120-121.

Nota: Adaptado pela autora para atender aos interesses da pesquisa.