

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARYANNE MARTINS OLIVEIRA

O TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Belo Horizonte 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARYANNE MARTINS OLIVEIRA

O TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação,  
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção,  
Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte 2017

O48t  
T

Oliveira, Aryanne MARTins, 1989-  
O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais / Aryanne MARTins Oliveira. - Belo Horizonte, 2017.  
196 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia : f. 159-173.

Anexos: f. 174-196.

1. Programa Ensino Médio Inovador (Brasil) -- Teses. 2. Programa Reinventando o Ensino Médio (Minas Gerais) -- Teses. 3. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Teses. 4. Educação -- Teses. 5. Professores -- Stress ocupacional -- Minas Gerais -- Teses. 6. Professores de ensino de segundo grau -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professores -- Condições de trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 8. Professores -- Ambiente de trabalho -- Minas Gerais Teses. 9. Professores -- Saúde e trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 10. Professores -- Relações trabalhistas -- Minas Gerais -- Teses. 11. Reforma do ensino -- Minas Gerais -- Teses. 12. Minas Gerais -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.10019

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

ARYANNE MARTINS OLIVEIRA

O TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 18/12/2017, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração**

Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

**Orientadora**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo – FaE/UFMG

**Comissão Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo (Orientadora) / UFMG

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Hormindo Pereira de Souza Junior (Membro examinador interno) / UFMG

---

Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (Membro examinador externo) / UNB

Belo Horizonte 2017

Para Richardson Ventura, meu companheiro, que sempre, com muito  
carinho, me apoiou e confiou no meu trabalho.

A todos que lutam por uma educação pública, gratuita, de qualidade e  
a serviço da classe trabalhadora.

## AGRADECIMENTOS

A realização do mestrado somente foi possível porque tive o apoio de muitas pessoas, e para elas tento expressar minha gratidão nas linhas que seguem.

À professora Savana Diniz, que me orientou durante todo o percurso, com alegria e leveza. Sem o seu apoio, essa jornada na pós-graduação teria sido muito mais difícil. Você é um exemplo de profissional, que torna a universidade mais humana, sem, contudo, abandonar os princípios de luta.

Ao meu companheiro Richardson Ventura, que me incentivou, apoiou e compartilhou comigo todos os momentos vividos em mais essa etapa da vida. Sua cumplicidade e colaboração na revisão do texto foram fundamentais.

À minha filha Beatriz, que veio ao mundo durante a realização desta pesquisa e precisou ceder seu tempo de convívio comigo para que pudesse me dedicar também aos estudos. Mesmo assim, entre mamadeiras, choros e pesquisas bibliográficas, vivemos momentos únicos, com muito amor. Você trouxe mais alegria a esse processo, filha!

À toda minha família, que sempre vibrou com minhas conquistas, em especial minha mãe, Joelma Martins, pelo exemplo de coragem, força e determinação. Sei que todas as minhas conquistas são também dela.

Ao meu cunhado Hudson, por dedicar uma parcela do seu escasso tempo para fazer a tradução.

A todos os colegas da E.E. João Alphonsus, pela acolhida, paciência e contribuição para meu desenvolvimento profissional. Em especial, agradeço à querida amiga Ana Paula Santiago.

Ao amigo Tiago Jorge, que, desde o processo de seleção para o mestrado, apoiou-me, incentivou-me e acreditou em mim.

Às minhas amigas Lisa e Rúbia, que foram imprescindíveis para que eu conseguisse finalizar uma disciplina logo após o nascimento da minha filha. O apoio de vocês foi muito importante naquele momento.

Aos amigos que fiz no decorrer das disciplinas, em especial Arinalda e Alexandre.

À banca examinadora deste trabalho, professores Hormindo Pereira de Souza Junior e Sadi Dal Rosso, por terem aceitado o convite para avaliar o conteúdo de minhas análises.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me financiou com dinheiro público.

Tenho imensa gratidão e imenso respeito a toda classe trabalhadora dessa sociedade, principalmente aos mais pobres que não tiveram oportunidade de dar prosseguimento aos estudos num país de extrema desigualdade social. Respeito, em especial, à gigantesca categoria docente brasileira, que cotidianamente tem enfrentado as adversidades do campo educacional.

Agradeço a compreensão dos amigos dos quais tive que me afastar para conseguir conciliar todas as tarefas.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse efetivado.

Agradeço, por fim, àqueles que, por ventura, eu tenha me esquecido de mencionar nominalmente.

## RESUMO

Esta dissertação investiga as possíveis alterações no tempo de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG). O recorte da presente pesquisa compreende os anos de 2012 a 2017, período da vigência de programas voltados à reformulação do ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Reinventando o Ensino Médio (REM), que subsidiaram a implantação da reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017. Buscou-se analisar, também, por meio de análise documental, como o tempo de trabalho dos professores é postulado pelo Banco Mundial. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa bibliográfica seguida de pesquisa documental, que compreendeu documentos prescritivos, normativos (nacionais e de Minas Gerais) e informativos. Utilizou-se, também como fonte, dados secundários - de entrevistas e grupos focais realizados em pesquisas recentes vinculadas ao grupo Gestrado, a saber: “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II” (2012 a 2015) e “O Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: Implicações sobre a Carreira, a Remuneração e a Representação Sindical Docente (apoiada pela FAPEMIG). O referencial teórico deste trabalho embasou-se em autores clássicos, como Marx, Gramsci e Thompson. Inferiu-se, a partir da análise da experiência implementada na REE/MG, que a proposta de reformulação o ensino médio, através da ampliação da carga horária, repercute na intensificação do trabalho docente, uma vez que tal ampliação não prevê a contratação de mais professores via concurso público. Outra fonte para a intensificação do trabalho docente identificada foi o acúmulo de disciplinas lecionadas por um mesmo professor, acarretando maiores exigências sobre o profissional. Percebeu-se, ademais, a ausência de discussão e enfrentamento, pelo sindicato da categoria, no que tange à questão da intensificação do trabalho docente na REE/MG.

Palavras-Chave: Tempo de trabalho - Intensificação – Ensino Médio – Trabalho Docente



## ABSTRACT

This dissertation investigates the potential changes in the work time of teachers belonging to the educational network of Minas Gerais state (REE/MG). The present research comprises the years 2012 to 2017, the validation period of programs aimed to the reformulation of high school education, such as the Innovative High School Program (ProEMI) and Reinventing High School Education (REM), which supported the implementation of the reform for the high school education through Law nº 13.415 / 2017. The research also aimed to analyze through documentary analysis how the work time of teachers is postulated by the World Bank. To achieve the proposed objectives, a bibliographic research was conducted and followed by a documentary research, which included prescriptive, normative (national and from Minas Gerais) and informational documents. Secondary data from interviews and focal groups conducted in recent research linked to the Gestrado group were also used as sources: "Teaching Work at Basic Education in Brazil - Phase II" (2012 to 2015) and "The National Professional Minimum Wage in Minas Gerais: Implications on Career, Compensation and Teaching Union Representation (supported by FAPEMIG). The theoretical reference of this work was based on classic authors such as Marx, Gramsci and Thompson. It was inferred from the analysis of the experience implemented in the REE/MG that the proposal of reformulation of high school education through the increase of the workload reverberates on the intensification of the teaching work, since this extension does not foresee the hiring of more teachers via public tender. Another source for the intensification of the identified teaching work was the accumulation of disciplines taught by a same teacher, leading to greater demands on the professional. In addition, it was also noticed the absence of discussion and confrontation, by the union of the category, regarding the intensification of the teaching work in REE/MG.

Key words: Work time - Intensification - High school - Teaching work

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo I – CIRCULAR DGDC/SRH nº03/2013 – Orientação para composição do corpo docente para lecionar no Reinventando Ensino Médio.

Anexo II – Ofício GS Circular 1.801/2013

Anexo III – Ofício GS Circular 2.663/2016

## **LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS**

GRÁFICO 1 – Orçamento geral da União 2015

GRÁFICO 2 – Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação - Brasil 2016

TABELA 1 – Estrutura curricular do Projeto Reinventando o Ensino Médio

TABELA 2 – Descrição do perfil docente por área de empregabilidade

TABELA 3 – Síntese dos resultados da Pesquisa de Avaliação do Reinventando o Ensino Médio

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BM - Banco Mundial

CBC - Conteúdos Básicos Comuns

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEB - Câmara Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC - Emenda Constitucional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

GESTRADO – Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IES - Instituições de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Educação Tecnológica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

OS - Organizações Sociais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDRE - Plano Diretor de Reforma do Estado

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional da Educação

POLEM - Escolas Pólo de Educação Múltipla

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

ProUni - Programa Universidade para Todos

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT - Partido dos Trabalhadores

REE/MG - Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

REM - Programa Reinventando o Ensino Médio

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SEDUC - Secretarias de Estado de Educação

SindUte - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Unicef - Fundo das Nações Unidas para Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1-O ESTADO MODERNO E A EDUCAÇÃO.....	22
O Estado segundo Durkheim e Weber.....	22
Concepção marxista sobre o Estado.....	25
Reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990.....	38
A educação e a escola na sociedade capitalista.....	42
As atuais interferências do capital no campo educacional.....	46
2-..... TRABALHO E TEMPO DE TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS DO CAPITAL.....	50
O trabalho na sociedade capitalista.....	51
O trabalho docente.....	54
O trabalhador docente e seu papel na luta de classes .....	59
Tempo de trabalho e Valor.....	64
A relação entre o tempo de trabalho e a intensificação do trabalho.....	69
O trabalho docente e o tempo de trabalho segundo Banco Mundial.....	74
3. O ENSINO MÉDIO E O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NA REE/MG.....	83
O Ensino Médio: considerações sobre os últimos 20 anos.....	87
A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais e a jornada de trabalho dos professores .....	100
O ensino médio em Minas Gerais: Reinventando o Ensino Médio .....	102
O novo ensino médio - Lei nº 13.415/2017 .....	111
4 - PERSPECTIVAS SOBRE O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE .....	118
Organização coletiva dos trabalhadores docentes.....	121
O tempo de trabalho como pauta de luta dos trabalhadores docentes e seu sindicato na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais - REE/MG .....	125
Tempo de trabalho dos professores da REE/MG nas publicações do Sind-UTE – 2012 a 2017.....	129
O tempo trabalho dos professores: achados nos grupos focais e nas entrevistas.....	136
Percepção sobre tempo de trabalho dos professores no contexto anterior à regulamentação da hora-atividade em Minas Gerais.....	138
Percepção sobre tempo de trabalho dos professores no contexto posterior à regulamentação da hora-atividade em Minas Gerais.....	141
O tempo trabalho segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais .....	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
REFERÊNCIAS .....	159
ANEXOS .....	174

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga a questão do tempo de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) entre os anos de 2012 a 2017, período de vigência de programas governamentais nacionais e estaduais voltados para a reformulação do ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Reinventando o Ensino Médio (REM). Ambos subsidiaram a implantação da reforma do ensino médio, consolidada através da Lei nº 13.415/2017.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir do ingresso da pesquisadora na REE/MG, em 2013, momento em que foi possível conhecer, de forma empírica, o contexto educacional mineiro, seus aspectos positivos, suas dificuldades, e elaborar questões problematizadoras sobre essa realidade.

Naquele mesmo ano, o governo estadual de Minas Gerais anunciou a universalização do REM, que, apesar de ser um programa do governo estadual, estava em profunda consonância com o ProEMI, do governo federal. A leitura dos documentos orientadores dos dois programas, a participação na implantação do REM em uma escola da rede estadual e o próprio exercício profissional na referida escola oportunizaram a percepção de discrepâncias, inconsistências e, até mesmo, contradições entre as prescrições e as condições objetivas garantidas nos programas para intervir na realidade escolar, como propugnado. Dessa experiência consolidou-se a ideia de desenvolver uma pesquisa que visasse capturar as implicações dessas políticas sobre o tempo de trabalho dos docentes do ensino médio, na REE/MG. Afinal, a implantação dessas políticas voltadas à reformulação do ensino médio na REE/MG representou uma interferência direta na organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Em relação às novas políticas para o ensino médio, muitas questões norteadoras do presente estudo emergiram, como, por exemplo: quais são os interesses em disputa e quais são efetivamente priorizados quando se propõe uma reformulação do ensino médio? Qual é o papel das organizações internacionais frente às reformas empreendidas no ensino médio brasileiro a partir da década de 1990? Quais são as condições de trabalho dos docentes do ensino médio para a efetivação dos objetivos propugnados pelos programas? Quais são as novas demandas apresentadas aos professores? O tempo de trabalho dos docentes sofre alterações a partir desses programas? Se sim, quais são a natureza e as conseqüências dessas alterações? O foco deste estudo está nessa última

questão apresentada, ainda que as demais interrogações sejam importantes na composição da conjuntura abordada. Em síntese, as indagações que suscitam a presente análise são: quais as demandas atribuídas aos docentes diante dessas novas políticas para o ensino médio? De que forma tais demandas podem alterar os tempos de trabalho? Quais as consequências desse cenário?

Para responder as essas indagações, foi necessário não apenas realizar um estudo aprofundado dos temas envolvidos na literatura específica da área de educação mas, também, buscar subsídios em outros campos como a Sociologia e a Economia. Para orientar essas buscas, parte-se de algumas categorias de análise, que, a priori, podem auxiliar na compreensão do fenômeno que se pretende investigar. São elas: Estado (MARX, ENGELS, 1998; LENIN, 1961); educação e escola (SANTOS, 1989, 2004); tempo de trabalho (BRUNI, 1991; SOUZA, 2010); mais-valia relativa (MARX, 2011; BERNARDO, 1991); intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008); trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Por compreender que as reformulações no ensino médio e nos tempos de trabalho docente no Brasil e em Minas Gerais possuem fortes relações com interesses capitalistas transnacionais, buscou-se identificar (e analisar) como o tempo de trabalho dos professores é postulado pelo Banco Mundial, grande indutor de reformas educacionais e de ajustes nos países da América Latina e do Caribe. Para tal, empreendeu-se a análise do documento intitulado “Professores Excelentes - Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe”. (BANCO MUNDIAL, 2014).

Como objetivo geral desta pesquisa, conforme expresso anteriormente, visou-se identificar e analisar as políticas para o ensino médio implementadas na REE/MG no período de 2012 a 2017 e as alterações no tempo de trabalho dos professores que atuam no ensino médio. Foram objetivos específicos: I. Identificar e caracterizar o contexto econômico, social, político e cultural em que se situam as mudanças empreendidas no ensino médio no Brasil, a partir da década de 1990; II. Identificar como o tempo de trabalho docente tem sido pautado em documentos de organismos internacionais e em documentos oficiais de âmbito nacional que orientam as políticas de educação no Brasil; III. Identificar e analisar a reformas do ensino médio a partir da implementação do programa REM; IV. Identificar e descrever as alterações propostas e efetivadas nos



tempos de trabalho dos professores que atuam nos programas voltados ao ensino médio; V. Identificar como o tempo de trabalho docente tem sido abordado na literatura acadêmica e em documentos de organizações sindicais docentes; VI. Descrever e analisar a percepção dos professores da Rede Estadual de Minas Gerais em relação às mudanças no tempo de trabalho docente.

Para que tal percurso teórico fosse efetivado, a pesquisa foi organizada em três etapas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados secundários.

A pesquisa bibliográfica baseou-se na revisão de literatura, objetivando aportar o trabalho e compreender mais amplamente a realidade e a temática investigadas. Abrangeram-se publicações de pesquisas acadêmicas sobre o tema (artigos, teses, dissertações, relatórios de pesquisa etc.).

Já a pesquisa documental baseou-se na análise de textos legislativos e relatórios governamentais em âmbitos nacional e estadual. Foram examinados documentos disponibilizados, de modo físico ou virtual, em nas páginas oficiais dos governos federal e estadual, na *internet* ou que circularam de forma impressa. Além disso, houve a análise de um documento do BM, como já referido, sobre a temática do tempo de trabalho docente. Foram incluídos nessa tarefa, ainda, documentos e publicações do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), no período de recorte da pesquisa. Nesse caso, realizou-se a averiguação de 103 publicações disponibilizadas no *site* do sindicato, sendo 99 edições do boletim Informa e 04 cartilhas disponíveis também no site da entidade.

Por fim, a pesquisa documental foi fundamentada, a partir das formulações de Godoy, como um “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Segundo Godoy (1995), a ideia comum de que o trabalho de pesquisa envolve sempre o contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado faz com que seja esquecido o fato de que os documentos constituem uma grande e rica fonte de dados.

Nesse sentido, para estudo do *corpus* selecionado, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo para identificar como a questão do tempo de trabalho dos professores do ensino médio é pautada pelos atores envolvidos nesse processo

(professores, Banco Mundial, governo estadual e sindicato da categoria). Segundo Bardin (2002, p. 42), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. O autor organiza a análise de conteúdo em três etapas: pré-análise; exploração do material (codificação, classificação e categorização); tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira consiste na escolha e na organização dos materiais que serão submetidos à análise, além da formulação das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Na fase de exploração, o pesquisador realiza a codificação, a classificação e a categorização do material. A terceira etapa compreende o tratamento dos resultados brutos, para que se tornem significativos e válidos, e a elaboração das primeiras interpretações possíveis (BARDIN, 2002). Buscou-se seguir essas etapas na análise do material selecionado.

Na última etapa da pesquisa, com a finalidade de captar a percepção dos professores sobre o tempo de trabalho no ensino médio, foram utilizados dados secundários de duas pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado). Da primeira pesquisa, intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II”, realizada entre os anos de 2012 e 2015 em cinco estados brasileiros - Minas Gerais, Pará, Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte –, foram utilizados exclusivamente os dados das transcrições dos grupos focais<sup>1</sup> realizados com os professores do ensino médio de Minas Gerais. Da segunda pesquisa, intitulada “O Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: Implicações sobre a Carreira, a Remuneração e Representação Sindical Docente”, foram utilizados dados das transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuam no ensino médio na REE/MG e com dois gestores da Secretaria de Educação do Estado de MG<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, uma prática, um produto ou serviço [...]. Trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica” (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 286)

<sup>2</sup>A entrevista foi realizada em 2016 e contou com a participação da então secretária de educação e do subsecretário de recursos humanos.

Ao término do processo de pesquisa, que se assentou na análise da experiência implementada na REE/MG, observou-se que os programas que propõem a reformulação do ensino médio, através da ampliação da sua carga horária, contribuíram para aprofundar o processo de intensificação do trabalho docente e a proletarização da categoria, o que será demonstrado no presente trabalho

Para tanto, essa dissertação é estruturada em seis partes, a saber: Introdução, quatro capítulos subsequentes e Considerações Finais.

A Introdução apresenta o tema pesquisado, seus objetivos e procedimentos metodológicos.

O primeiro capítulo discorre sobre as concepções de Estado, evidenciando a escolha pela definição marxista, dentre as definições apresentadas, para embasar o aporte teórico deste trabalho. Apresentam-se as contribuições de Vladimir Ilyich Lênin e de Antonio Gramsci ao conceito marxista de Estado, pois se entende que a partir desses teóricos é possível compreender as novas formas de adequação do sistema capitalista em sua escalada por manutenção, ampliação e reprodução. Ainda neste capítulo inicia-se o debate sobre o papel da escola e da educação na sociedade capitalista, que servirá de base para a discussão sobre o trabalho docente frente às exigências do capital, conteúdo do capítulo seguinte.

O segundo capítulo discute trabalho e tempo de trabalho docentes, apresentando, inicialmente, o debate sobre o papel que o professor cumpre na luta de classe, defendendo, como premissa, a aproximação do trabalhador docente com a classe proletária. Busca-se promover uma reflexão sobre a categoria tempo e retomar a relação entre esta e valor no capitalismo. Procura-se, ademais, demonstrar como o controle do tempo se torna fundamental para a exploração dos trabalhadores, tendo como referência as contribuições de Bernardo (1993, 2009). Aponta-se, como desdobramento, a relação direta entre o conceito de tempo no capitalismo e a intensificação do trabalho nesse mesmo sistema. Partindo dessas categorias, apresenta-se a definição de tempo de trabalho docente, segundo Souza (2010), e a relação entre o tempo e a intensificação do trabalho, de acordo com Dal Rosso (2008). Busca-se, por fim, apontar como a atividade docente tem se caracterizado como um trabalho cada vez mais intensificado, dado o desenvolvimento e as exigências do capitalismo em sua fase atual.

Para trazer elementos recentes que permitam refletir sobre o tempo de trabalho docente frente às mudanças empreendidas a partir da década de 1990 e as reformas que buscaram reconfigurar/aperfeiçoar o sistema capitalista, busca-se analisar como o trabalho e o tempo de trabalho dos professores são pautados pelo Banco Mundial. Nesse sentido, faz-se referência a estudos anteriores realizados por Nogara Junior (2016) sobre tal organismo, e destaca-se que está na agenda atual dessa instituição tanto a expansão ensino médio, focalizando o mercado, quanto a ampliação da eficácia dos professores. A partir dessas duas questões que se colocam, e aportando-se em Bruno (1995, 2011), apresenta-se a análise do documento do intitulado “Professores Excelentes- Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe” (BANCO MUNDIAL,2014).

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico do ensino médio no país, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, destacando as principais diretrizes gerais dessa etapa de ensino e buscando evidenciar suas relações com as prescrições dos organismos internacionais, com destaque naquelas relacionadas ao trabalho e aos tempos de trabalho dos docentes. Apresenta-se, também, descrição e análise do programa REM, implementado em Minas Gerais de 2012 a 2014, compreendido inicialmente como um projeto piloto, que abrangeu, em 2014, todas as escolas da REE/MG. Tal programa reestruturou o ensino médio, ampliando a carga horária e inserindo disciplinas voltadas à área de empregabilidade, o que, entre outros fatores, demonstra consonância com as propostas de reestruturação dessa etapa de ensino em âmbito nacional. O capítulo é encerrado com a apresentação e a consequente discussão sobre a reforma do ensino médio proposta para todo o país, reforma esta normatizada pela a Lei nº 13.415/2017.

O quarto e último capítulo discute a organização coletiva dos trabalhadores docentes através de seus sindicatos. Busca-se conhecer como a questão do tempo de trabalho dos professores da REE/MG vem sendo pautada pelo sindicato diante dessas políticas de ampliação da carga horária dos alunos e da consequente alteração dos tempos de trabalho dos professores. Em seguida, são apresentados os excertos das falas dos professores nos grupos focais e nas entrevistas. A perspectiva dos professores é analisada em dois contextos: antes da regulamentação da Lei nº 20.592/12, que instituiu 1/3 da jornada de trabalho dos professores para cumprimento de hora-atividade, e no período posterior. A mudança no contexto revelou que a percepção sobre a falta de

tempo não foi alterada pela regulamentação de 1/3 da jornada dedicada à hora-atividade, fato que se revela importante e que permite refletir sobre a necessidade de se aprofundar a discussão sobre o tempo de trabalho dos docentes, de forma mais ampliada. Atrelada a essa discussão, demonstra-se como a reivindicação em torno do piso salarial dos professores concorreu para a secundarização do debate sobre o tempo de trabalho dos educadores, fato comprovado pelas poucas menções a este tema nos boletins do sindicato. Na conclusão do capítulo apresenta-se e problematiza-se a fala dos gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a respeito do objeto desta dissertação: tempo de trabalho dos professores da REE/MG.

## 1- O ESTADO MODERNO E A EDUCAÇÃO

Estado ainda é um conceito em disputa, pois reflete uma concepção de mundo, de como se entende a história e as relações estabelecidas pela sociedade ao longo dos anos. Neste primeiro capítulo apresentar-se-á, de forma sucinta, as principais definições de Estado aportadas em Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, destacando as principais contradições entre as definições apresentadas e evidenciando a escolha pela definição marxista, dentre as definições apresentadas, para embasar o aporte teórico deste trabalho.

Em seguida apresentar-se-ão algumas contribuições de Vladimir Ilyich Lênin (1961) ao conceito marxista de Estado, suas características e seu papel diante do desenvolvimento do capitalismo em sua última etapa, o imperialismo. Logo após as contribuições de Lênin, apresentar-se-ão as contribuições de Antonio Gramsci, pois entende-se que a partir do teórico italiano e de seu conceito de Estado ampliado é possível compreender as novas formas de adequação do sistema capitalista em sua escalada por ampliação e reprodução.

Pretende-se, ainda no campo de discussão sobre o Estado, demonstrar como este, diante das crises inerentes ao próprio sistema capitalista, ajusta-se e reestrutura-se de forma a garantir a reprodução do próprio sistema.

Para concluir o presente capítulo, inicia-se o debate sobre o papel da escola e da educação na sociedade capitalista, que servirá de base para a discussão sobre o trabalho docente na sociedade capitalista, tema abordado no capítulo posterior.

### **O Estado segundo Durkheim e Weber**

O francês Émile Durkheim (1851-1917), compreendia o Estado como um agente responsável por garantir a organização moral da sociedade, sendo sua principal função garantir a coesão entre os grupos que compunham a sociedade. Dessa forma o Estado, para ele, só existe em função da sociedade organizada, que estabelecerá um órgão

capaz de se apresentar acima das organizações comunitárias, representando uma “autoridade soberana”. (DURKHEIM, 1983; GIDDENS, 1998)

Quaresma (2009) destaca, ainda, que para este teórico o Estado está subordinado à sociedade, portanto, a simples existência do Estado é insuficiente à existência das sociedades e do próprio indivíduo, e resume que

Durkheim defende a ideia de que o indivíduo é produto da sociedade como um todo e sua existência só se torna real mediante a atuação do Estado. Entretanto, é somente com um equilíbrio de forças entre os grupos secundários e o Estado que o indivíduo pode existir de fato, afinal, “é desse conflito de forças sociais que nascem as liberdades individuais”. (QUARESMA, 2009, p. 102)

Para Durkheim, o Estado seria o responsável por expressar os interesses da coletividade, por estar acima dos indivíduos, e não representaria os interesses individuais ou de uma classe específica. Para o sociólogo francês, seria possível a eliminação dos conflitos de classe através da consolidação e da absorção de transformações econômicas e sociais empreendidas pelo próprio Estado, o que colocaria os indivíduos numa condição de igualdade. Dessa forma o Estado cumpriria o papel de emancipação do indivíduo do controle das demais instituições que compõem a sociedade, como a igreja e a família, por exemplo.

O alemão Karl Max Weber (1864-1920), por sua vez, definiu o Estado como o único que detém o direito de uso da violência, apresentando-se numa “relação de homens dominando homens”. Essa relação de dominação apresentada por Weber é mantida por meio da violência considerada legítima. Dessa forma o Estado, segundo este teórico, em sua essência, é compreendido como uma entidade compulsória que organiza a dominação. Logo, a condição para existir um Estado é que as pessoas que estão sob sua égide obedeçam à autoridade alegada pelos detentores do poder desse referido Estado. Em contrapartida, esses detentores do poder devem exprimir sua legitimidade, através de uma autoridade reconhecida.

Por dominação o autor definiu a obediência para ordens específicas dentro de determinado grupo de pessoas. Quaresma (2009) diz que, para Weber, a dominação também seria uma necessidade dos indivíduos, uma vez que a legitimidade da dominação, ou a autenticidade da relação de dominação, apresenta-se uma “vontade” de

obedecer. Ou seja, além do conceito de dominação, existe outro, intrinsecamente relacionado, que é o de legitimidade. Assim sendo, a dominação exercida pelo Estado tem um caráter de dominação legítima.

A partir da definição geral de dominação, Weber estabelece três tipos de dominação legítima: a de caráter tradicional, a de caráter racional (ou legal) e a de caráter carismática (WEBER, 1991; GIDDENS, 1998). Em síntese, a primeira, como o próprio nome remete, caracteriza-se quando a dominação encontra legitimidade em bases da tradição, ou seja, a legitimidade da dominação se justifica pelo simples fato de as ordenações e os poderes serem herdados pela tradição. Esse é um tipo de dominação que encontra raízes na cultura de uma determinada sociedade. O segundo tipo, de caráter legal ou racional, é caracterizado quando a dominação se dá a partir de regras, normas ou leis aceitas pelos integrantes da sociedade. Essas regras determinam a quem e em que medida os indivíduos de uma determinada sociedade devem obedecer, e, a princípio, todos estão submetidos a elas, inclusive os detentores do poder estatal. Por fim, a terceira forma, a de caráter carismático, é a dominação que se baseia em critérios subjetivos, visto que o líder tem atributos superiores aos de seus subordinados. A legitimidade a esse tipo de dominação se manifesta, conforme o próprio nome indica, quando os indivíduos encontram carisma no líder e, por isso, resignam-se às leis fixadas por este.

A partir da breve síntese de como Durkheim e Weber concebiam o Estado, apontam-se alguns limites dessas abordagens. O viés moral que Durkheim propõe como principal função do Estado, e sua isenção diante dos interesses em disputa no interior da própria sociedade, não pôde ser comprovado/verificado ao longo da história. O que se percebe, principalmente com o desenvolvimento da sociedade, é que cada vez mais ela está subordinada ao Estado e esse, por sua vez, apresenta-se progressivamente a serviço da manutenção das disparidades entre as classes que compõem o tecido social.

Weber, em sua análise normativa sobre o Estado, contribuiu para o entendimento sobre o processo de dominação (e violência) ao qual os indivíduos estão submetidos. No entanto, esse autor não apresenta uma forma de romper com o *status quo*, e sua teoria acaba por propor, em certa medida, uma resignação diante do processo de dominação imposto à sociedade. Essa falta de perspectiva de superação do Estado se justifica, em parte, pelo fato de Weber não considerar que o aparato estatal, enquanto instituição



reguladora, de dominação, só pode se justificar se for com o objetivo de manter os interesses de uma classe sobre outra.

Logo, a partir dessas divergências ou contradições apontadas na definição de Estado por esses dois importantes teóricos, apresenta-se o referencial marxista, por considerar que esse referencial contém uma interpretação mais lúcida, principalmente ao explicar com mais precisão o papel do Estado, ainda nos dias atuais. Para isso será preciso fazer uma análise mais detida sobre o que concebe Karl Marx em relação ao ente estatal.

### **Concepção marxista sobre o Estado**

Para compreender a gênese do Estado segundo a perspectiva marxista, deve-se considerar que a sociedade nem sempre foi organizada da forma (e com um Estado) como conhecemos hoje. Segundo Friedrich Engels (1984), intelectual companheiro de Karl Marx em diversos trabalhos, o Estado surge a partir do desenvolvimento da sociedade. Na obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” Engels (1984) descreve como eram as sociedades que não conheciam o Estado, num estágio denominado por Karl Marx de comunismo primitivo. Uma das principais características desse período é que os indivíduos não conviviam de forma coletiva e não havia propriedade privada.

Em uma determinada etapa do comunismo primitivo os indivíduos passaram a organizar-se e conviver em tribos compostas por clãs, e a partir da vida coletiva, os indivíduos conseguiram desenvolver o que podemos chamar de forças produtivas. Nesse período se desenvolveu a agricultura, a prática de criação de animais, o domínio da natureza (através da utilização dos metais) e a tecelagem (o que permitiu a confecção de roupas de lã). Todas essas questões foram fundamentais para o salto de desenvolvimento da sociedade naquele estágio.

Esse desenvolvimento das forças produtivas foi determinante para que ocorresse a divisão do trabalho e o surgimento da propriedade privada, o que levou à divisão da

sociedade em classes. O conceito de forças produtivas é definido por Korsch (2017)<sup>3</sup> como sendo a capacidade dos homens de “produzir por meio do seu trabalho e com a utilização de determinados meios materiais de produção e numa forma de cooperação determinada por eles, os meios materiais para a satisfação das necessidades sociais da vida”. Para Marx, o conceito de forças produtivas é determinado socialmente, o que significa dizer que, no capitalismo, esse conceito está atrelado à capacidade de produzir mercadorias.

O comunismo primitivo deu lugar, então, a um novo tipo de sociedade. Dessa forma pode-se afirmar que o Estado surge com a divisão da sociedade em classes e com a existência da propriedade privada, e é determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Lênin (1961), ao resumir o que Engels formulou, esclarece que o surgimento do Estado

É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (LENIN, 1961, p.12)

Segundo Engels (1984), foram os interesses mais mesquinhos e torpes que inauguraram a sociedade civilizada. Essa nova sociedade, ao longo de sua existência, “(...) não tem sido senão o desenvolvimento de uma pequena minoria às expensas de uma grande maioria explorada e oprimida; e continua a sê-lo, hoje mais do que nunca. (ENGELS, 1984, p.109).

Desde o Estado antigo, passando pelo período feudal até o capitalismo, a sociedade fragmenta-se em classes, classes essas com interesses antagônicos. Sobre a luta de classes, Engels afirma no prefácio à edição de “O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte” (MARX, 1968), que foi

---

<sup>3</sup> Ver definição completa em <https://www.marxists.org/portugues/korsch/ano/mes/conceito.htm#r6>  
Acesso em 11 de julho de 2017.

Marx quem primeiro descobriu a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro caminho, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de luta entre as classes sociais, e que a existência, e portanto, também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo seu precedente. (ENGELS em MARX, 1968, p.12)

Portanto, sendo a luta de classes determinada pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento da situação econômica, ela manifesta-se de diferentes formas ao longo da história. Manifestou-se na luta entre escravos e senhores, entre os nobres feudais e servos, e entre burgueses e proletariado. Saliente-se: de maneiras diferentes, mas sem deixar de existir.

É importante destacar que o próprio confronto entre as classes com interesses antagônicos é que revela o caráter do Estado, que está sempre servindo aos interesses da classe dominante.

Um dos fatores que determina qual é a classe dominante é o fator econômico. A classe economicamente dominante torna-se politicamente dominante. A luta de classes se dá justamente para a garantia da propriedade privada e dos privilégios de uma classe sobre outra. Nesse sentido, a teoria marxista sinaliza que a essência do Estado é ser um instrumento tanto de mediação entre capital e trabalho quanto de dominação, de forma a garantir a opressão da classe dominante sobre as outras.

Dessa forma “O Estado só existe por causa da propriedade privada (...) é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns (...)” (MARX e ENGELS, 1989, p. 70). No entanto, algumas análises idealistas sobre o Estado negam esse caráter de classe, perpetuando a ideia de que o Estado é neutro e está a serviço de todos. Sobre isso Engels (1984) esclarece:

O Estado, na visão Marxista, surgiu em consequência da apropriação privada de riqueza e da luta de classes, ou seja, a partir do antagonismo das classes sociais ele se estabelece com um elemento essencial que a ideologia burguesa teima em ocultar: o caráter de classe do Estado. “O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior da sociedade. Não é, tampouco, “a realidade da ideia moral”, “a imagem e realidade da razão”, como pretende Hegel.

É um produto da sociedade numa certa fase de seu desenvolvimento” (ENGELS, 1984, p. 78).

Para Marx o Estado é um órgão de dominação/submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legaliza e consolida essa dominação/submissão, amortecendo o enfrentamento das classes.

Ao analisar a questão judaica na Alemanha em 1843, Marx (2005) faz algumas constatações sobre as características do Estado na sociedade burguesa (ou Estado moderno). Ele afirma que o Estado na sociedade burguesa institui-se como representante dos interesses comuns, supostamente para acabar com as distinções sociais baseadas pelo nascimento, pela posição social e pela atividade laboral exercida, distinções essas que caracterizavam a sociedade feudal. No entanto, inaugurado pela sociedade burguesa, “bem longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado (Moderno) só existe sobre essas premissas, só se sente como ‘Estado político’ e só faz valer a sua ‘generalidade’ em oposição a tais elementos.” (MARX, 2005, p. 21). O Estado moderno, para Marx (2005)

(...) anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar, nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante voluntário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral e tornem efetiva a sua essência particular. (MARX, 2005, p.39,40)

Levando-se em consideração que o Estado sempre está a serviço de uma classe, a dominante, Marx e Engels (1998) afirmam, num dos aforismos mais conhecidos da teoria marxista, que “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1998, p. 7).

No entanto, aponta-se a possibilidade de outro Estado, no qual a maioria dos trabalhadores, que produzem tudo o que consumido pela humanidade, detenham o poder. Para a consolidação desse Estado a serviço da classe proletária são necessários

elementos que se contraponham à ditadura burguesa, consolidando a ditadura do proletariado<sup>4</sup>. Esse outro modelo de Estado foi denominado Estado Socialista.

A história demonstrou algumas experiências desse outro modelo de Estado, sendo as mais conhecidas o da ex-União Soviética e o da China. No entanto, nesse outro modelo de Estado, não se extinguem as classes, apesar de se propor a extinção da propriedade privada. Marx defendia que o socialismo seria apenas uma etapa, uma parte do processo para que a humanidade atingisse o comunismo. O objetivo da teoria marxista era a completa extinção do Estado e todo seu aparato, uma vez que somente assim torna-se possível atingir a emancipação humana.

Para Lênin(1961), que é estudioso atento da obra de Marx, o Estado é uma força especial de repressão que se constitui a partir da ditadura de classes (seja ela uma ditadura burguesa ou proletária), portanto ele só pode existir nas sociedades de classes. Lênin elucida também que apenas por meio de processos violentos de transformação (ou seja, revoluções) a sociedade pode vislumbrar o processo de extinção das classes e, conseqüentemente, de aniquilamento do aparato que as resguarda.

O Estado no sentido próprio da palavra, é uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe sobre a outra. (...) São necessárias ondas de sangue através das quais a humanidade se debate na escravidão, na servidão e no salariado (LÊNIN, 1961, p. 111)

Em uma de suas principais obras, Lênin (1961) afirma que o Estado apresenta algumas características que garantem a ditadura de classes e permitem que ele cumpra seu papel de amortecer o enfrentamento dessas classes, como citado anteriormente.

A primeira dessas características refere-se à divisão dos indivíduos conforme o território. Essa divisão, apesar de aparentar ser "natural", está relacionada à luta da antiga organização patriarcal por clãs ou famílias, e remete a uma questão de

---

<sup>4</sup> Marx, na obra 'Crítica ao Programa de Gotha', ao tentar esclarecer como seria o Estado na sociedade socialista, diz que "Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período da transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a ditadura revolucionária do proletariado." (p.13). Segundo Lênin (1961), a luta das classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; e essa própria ditadura é apenas a transição para a supressão de todas as classes e para a formação de uma sociedade sem classes. E completa: "Limitar o marxismo à luta de classes é truncá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável para a burguesia. Só é marxista aquele que estende o reconhecimento da luta de classes ao reconhecimento da ditadura do proletariado."

subalternidade, ou seja, os indivíduos que permaneciam em determinado território somente o conseguiam através de disputa, obrigando o clã derrotado a buscar outros lugares.

Outra característica que garante a ditadura de classes é a atuação de um poder público, que se organiza através da militarização, ou força pública, que “compreende não só homens armados, como também elementos materiais, prisões e instituições coercivas de toda espécie, que a sociedade patriarcal (clã) não conheceu” (LENIN, p.15, 1961). Essa militarização é necessária para garantir o poder governamental, em consonância com a política.

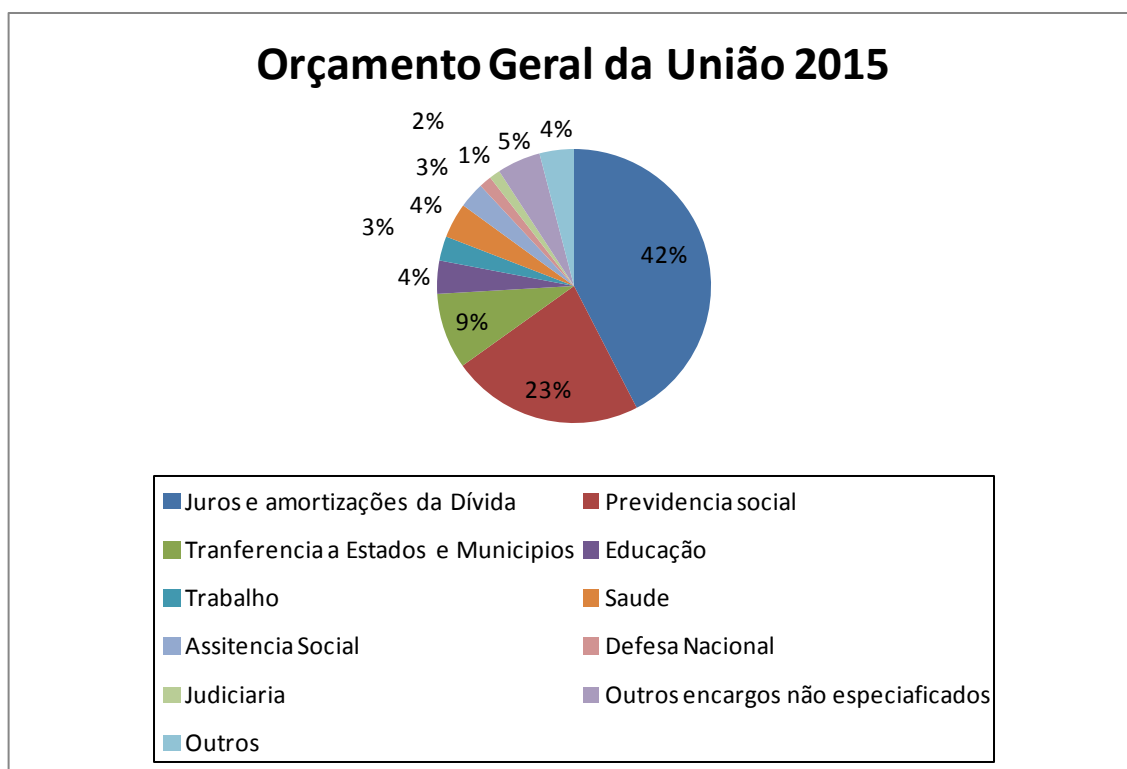
Lênin (1961) destaca, ainda, a necessidade de impostos e de uma dívida pública para manter um poder estatal separado da sociedade, situado acima dela. A dívida pública tem papel importante na manutenção do sistema capitalista, pois ela emerge como um instrumento para a acumulação de capital, dada sua relação com os bancos e com os marcos regulatórios e controladores que ela institui. Nesse sentido, para que o Estado possa financiar a dívida, na pretensa hipótese de quitá-la, surge um regime fiscal pautado na redução do orçamento de áreas essenciais, como saúde e educação, e no aumento de impostos que recaem sobre os meios de subsistência, tornando-os mais onerosos, principalmente para a classe trabalhadora.

Essa questão da dívida pública, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, ganha expressividade, como se pode constatar a partir de dados oficiais analisados pela Auditoria Cidadã da Dívida<sup>5</sup>, em 2016. A seguir, eis um gráfico em que é possível visualizar quanto do orçamento geral da União, no Brasil, foi destinado ao pagamento da dívida pública.

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/> Acesso em 20/06/2017

GRÁFICO 1



Adaptação. Fonte: SIAFI Elaboração: AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA

Verifica-se que mais de 40% do orçamento geral foi destinado ao pagamento da dívida pública, que já se tornou impagável. Esse percentual acompanha o de anos anteriores. Em 2010, 44% do orçamento foi destinado a pagamento de juros e amortização da dívida; em 2012, o percentual foi de 43,98%; em 2013, 42%; em 2014, 45,11%. Os percentuais são parecidos, pois os governos seguem à risca as recomendações do Fundo Monetário Internacional – FMI - e do sistema financeiro na elaboração do orçamento, priorizando o pagamento da dívida em detrimento das áreas sociais. Afirma-se, portanto, que, no caso brasileiro, o compromisso prioritário é com o sistema financeiro internacional, para manutenção e reprodução da ordem capitalista.

Essa característica apresentada por Lênin relaciona o Estado diretamente à questão econômica e aos bancos, e é fundamental para compreender o papel do Estado no desenvolvimento do capitalismo em sua fase imperialista<sup>6</sup>, pois, segundo Barbosa

<sup>6</sup>O termo imperialismo foi utilizado por Lênin em 1916, a partir de estudos anteriores, e compreende a etapa superior do capitalismo. Lênin formula que o desenvolvimento do capitalismo ocorre com o domínio dos monopólios e do capital financeiro, adquirindo grande importância a exportação de capital, a

(2016), com a dívida pública, “nasceu um sistema internacional de crédito, que patrocinou o processo de acumulação primitiva em outros países.” (p. 08).

Barbosa (2016), em estudo recente, discute a importância da dívida pública no capitalismo contemporâneo, e afirma que “a dívida pública é um componente estrutural do financiamento do Estado e do processo de reprodução do capital”, principalmente em momentos de crise, nos quais o Estado adota medidas para assegurar os capitais privados. Para sustentar o argumento de que a dívida pública é estrutural, a autora faz referência a Theotônio dos Santos (1998), e apresenta a seguinte análise:

(...) no período do Estado Liberal, os gastos públicos começam a crescer em função das políticas imperialistas e da I Guerra Mundial. Já no período do Estado de Bem-Estar, o gasto cresce em função dos gastos bélicos com a II Guerra Mundial, da reconstrução dos países destruídos, da Guerra Fria e do crescimento com gastos sociais. Por fim, no período do Estado Neoliberal, o gasto público dispara, apesar de tentativas e do discurso falacioso de tentar reduzi-lo. O principal fator para a elevação foi a subida da taxa de juros mundial, seguindo o aumento da taxa de juros dos EUA em 1979. Ou seja, os juros altos são o principal fator do aumento da dívida pública recentemente. E, tem-se cada vez mais a necessidade de manter os juros altos para atrair capitais do mundo inteiro para financiamento do déficit no balanço de pagamento. (BARBOSA, 2016, p.11.)

Percebe-se, portanto, que a dívida pública é inerente ao Estado capitalista e se consolidou - e ampliou - a partir da necessidade do próprio sistema. No entanto, algumas organizações, como a Auditoria Cidadã da Dívida<sup>7</sup>, propõem como alternativa a auditoria da Dívida Pública, para identificar possíveis erros e, assim, redirecionar os recursos para as áreas onde o retorno social seja justo e possibilite o investimento do país no desenvolvimento sustentável, longe das amarras do Sistema Financeiro.

Essa proposta, apesar de responsabilizar o poder público pelo crescimento da dívida, reconhecendo nos governos uma postura submissa e servil ao sistema financeiro, que remunera os bancos com taxas elevadíssimas a partir do sacrifício da

---

divisão internacional do trabalho e, sobretudo, a partilha dos territórios entre as grandes potências capitalistas, tornando-os dominados e dependentes.

<sup>7</sup> Auditoria Cidadã da Dívida é uma associação, sem fins lucrativos, que possui entre seus objetivos, realizar, de forma cidadã, auditoria da dívida pública brasileira, interna e externa, federal, estaduais e municipais. <http://www.auditoriacidada.org.br/quem-somos/>



classe trabalhadora (que, além de onerada com elevados impostos, ainda tiveram congelados os gastos com saúde e educação por 20 anos<sup>8</sup>), ainda é insuficiente para resolver o problema central. Considera-se que tal proposta, se executada, cumpriria, na verdade, o papel de atenuar os ataques sucessivos à classe trabalhadora. Afirma-se que a única alternativa que mudaria a situação real da classe trabalhadora é a transformação do próprio caráter do Estado.

Ao perceber as mudanças sofridas pela sociedade capitalista, principalmente a partir da década de 1920, Gramsci, a partir de Marx formula sua teoria e conceitua o Estado. Para ele as classes com interesses antagônicos formam o Estado, no entanto, ele compreende que o aparato estatal, mesmo sendo o aparelho da classe dominante, incorpora algumas demandas das classes oprimidas para manutenção do poder e garantia da hegemonia. Gramsci também atribui ao Estado uma dimensão de formação ideológica, a fim de perpetuar os interesses da classe dominante.

Gramsci ampliou o conceito de Estado, ao formular que nele “entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção)”. GRAMSCI (1968, p.148). Para ele, essas duas esferas que compõem o Estado se vinculam de forma orgânica e dialética, sem que o Estado perca o seu caráter de classe e, segundo ele, sua missão educativa e formativa, como esclarece:

Missão educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades de desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas, como cada indivíduo conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como se verificará a pressão educativa sobre cada um com o seu consentimento e colaboração, transformando em liberdade a necessidade e a coerção? Questão do direito, cujo conceito deverá ser ampliado, incluindo nele aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula ‘indiferente jurídico’ e que são de domínio da sociedade civil que atua sem sanções e sem obrigações taxativas [...] e obtém resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e atuar, na moralidade etc. (GRAMSCI, 1968, p.91).

---

<sup>8</sup> Conhecida como “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, a Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, congela as despesas primárias por 20 anos, e abre brecha para aumentar a destinação dos recursos para o pagamento da dívida pública.

Ao ampliar o conceito de Estado, Gramsci considera que, para manutenção do poder da classe dominante, além dos elementos coercitivos na esfera pública, outro fator é importante: a atuação da sociedade civil com seus aparelhos privados de hegemonia.

Em uma passagem de sua obra, ao criticar o conceito unilateral de Estado, Gramsci (2000) escreve que “(...) por Estado deve-se entender, além dos aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (p.244). Devido a essa formulação, tem-se o entendimento de que Gramsci se contrapõe ao conceito de Estado (restrito) de Marx, Engels e Lênin. Esse conceito restrito se refere apenas à esfera pública, na qual o Estado atua por meio da repressão utilizando o monopólio da força e o poder político para manter o domínio da classe exploradora.

No entanto, destaca-se que Gramsci não concebe o Estado como neutro, mas, assim como os marxistas clássicos, como instrumento de dominação. “O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo.” (GRAMSCI, 1968, p.50). Nesse sentido, dois aspectos estão presentes na concepção de Estado em Gramsci: a coerção e o consenso. Ambos estão diretamente relacionados às esferas denominadas por ele de sociedade política e sociedade civil.

A sociedade política seria composta pelo conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão, da violência, da coerção. Exemplos desses mecanismos são as instituições militares, jurídicas e políticas. Já a sociedade civil é composta por organismos ou instituições relativamente independentes nos quais a classe dominante garante seus interesses através do consenso. Entre os exemplos de organizações que fazem parte da sociedade civil encontram-se o sistema escolar, as igrejas, os partidos e sindicatos, as organizações profissionais e a mídia em geral. Gramsci chama essas instituições de aparelhos privados de hegemonia.

Um problema importante que se destaca nessa nova forma de garantia do poder da classe dominante, através da sociedade civil, é que esta se apresenta como neutra, sem distinção de classe. No entanto, algumas instituições já fazem parte da estrutura do Estado, como, por exemplo, as escolas. Por estarem inseridas no espectro do Estado, essas instituições também têm a função tanto de reproduzir a ideologia quanto de manter o caráter de classe do Estado, cumprindo essa função de forma sutil, não utilizando a violência, estabelecendo o consenso.

Dessa forma, Gramsci compreende que o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 2000, p.331). O estabelecimento do consenso faz com que a classe dominante introjete e perpetue seus valores e interesses na classe dominada, sendo esta última a responsável não só por reproduzir, mas também por fortalecer a ideologia da classe que a oprime. A sociedade civil cumpre, portanto, o papel de estruturação ideológica do Estado.

Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola, como função educativa positiva, e os tribunais, como função educativa, repressiva e negativa, são as atividades estatais mais importantes nesse sentido (...) (GRAMSCI, 2000, p.284)

A partir dessas formulações, é possível analisar melhor o papel da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente na sociedade capitalista, pois, para o teórico italiano, a escola constitui um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia.

A educação escolar tem se expandido às classes trabalhadoras, fruto de uma conquista histórica pelo direito social que antes lhes era negado. No entanto, o ambiente escolar, como apontou Gramsci, por congregar uma parcela da sociedade e desempenhar um papel socializador, mediador da sociedade capitalista, torna-se espaço fecundo para a manutenção do consenso necessário à manutenção da hegemonia da classe dominante.

Parece contraditório, pois esse acesso não configura ou significa condição de ascensão ou melhora de vida dessas classes populares. Essa discussão é fundamental, uma vez que as implicações desse acesso à educação apropriada pelo capital podem se configurar como uma das formas de alienação e de dominação da classe trabalhadora.

Antes de adentrar no debate sobre a escola e a educação na sociedade capitalista, faz-se pertinente uma retomada no processo de reestruturação do capitalismo na história e a reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990, pois entende-se que esse processo evidenciou o campo educacional.

A partir da introdução das máquinas no processo produtivo, as relações de trabalho se modificaram no interior das fábricas. A exigência de uma produção em massa introduziu formas de organização do processo de produção que levariam à maior exploração do trabalhador e, também, a uma fragmentação do trabalho executado.

Devido a essas exigências, surge o *fordismo*<sup>9</sup>, que aplica, inicialmente, aspectos da teoria *taylorista*<sup>10</sup> ao processo de produção para atingir a produção em massa. Por esse motivo, ao designar esse modo de produção neste trabalho, denominasse em conjunto *taylorismo/fordismo*. Através da racionalização da produção, houve a divisão de tarefas e a inserção de uma linha de montagem (ou esteira de montagem). Outro aspecto importante introduzido pelo *fordismo* foi a padronização das peças, reduzindo o trabalho do operário a gestos simples e repetitivos, o que permitiu, segundo Gounet (1999), que a fábrica fordista fosse automatizada.

O modelo fordista de produção em massa foi universalizado e combinado com as técnicas de administração científica *tayloristas*, e para além de mudanças no interior da fábrica, esse modo de produção propôs determinadas concessões aos trabalhadores. A ampliação de alguns direitos sociais, por exemplo, permitiu, mesmo que temporariamente, que o conflito inerente à relação capital-trabalho fosse suavizado, até a crise de seu padrão de acumulação (BRAGA, 1995). Sobre a crise do modelo *taylorista/fordista* Antunes (1999) afirma que no início da década de 1970, devido à queda na taxa de lucro, ocasionada pelo aumento do preço da força de trabalho e pelo desemprego estrutural que se iniciava, houve uma retração do consumo, o que levou à crise do próprio modelo de produção.

A crise do Estado do Bem-Estar Social (ou Estado providência), que assegurava direitos sociais mínimos (educação, saúde e habitação, por exemplo) aos cidadãos nos países mais desenvolvidos, desvelou a pretensa conciliação entre capitalismo e conflito de classes, pois a garantia desses direitos sociais foi, dialeticamente, uma forma de o próprio capitalismo estancar a instabilidade política daquele período.

---

<sup>9</sup> Henry Ford (1863-1947) foi o responsável pela concepção do fordismo, inicialmente na indústria automobilística.

<sup>10</sup> Taylorismo, também conhecido como organização científica do trabalho, criado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), é um sistema que consiste na concentração do trabalho e da especialização do operário em uma só tarefa.

Com a crise do modelo fordista, o capital deveria se ajustar para garantir a sua estrutura de reprodução. Com base na experiência anterior, a partir da década de 1970, tem início um processo de reorganização dos modelos produtivos. Seguindo a tendência do capitalismo mundializado, ocorreu um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, que daria origem ao modelo flexível de produção, cujo intuito era recuperar o ciclo reprodutivo do capital (ANTUNES, 1999).

Emerge como solução à crise do *fordismo* um novo modelo de produção, o *toyotismo*<sup>11</sup>, com origem na fábrica de automóveis japonesa (Toyota). A flexibilização da produção, com vistas à eliminação do desperdício e o controle de qualidade total, aparece como elemento fundamental desse novo paradigma.

Diferente do modelo anterior, ao toyotismo não interessa que o trabalhador execute apenas uma tarefa: ele exige trabalhadores mais qualificados, para que exerçam mais de uma atividade, de forma flexível, polivalente, multifuncional. Antunes (1999) aponta que a partir do modelo toyotista verificou-se

A desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; a precarização e terceirização da força humana que trabalha; a destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um 'sindicalismo de empresa' (ANTUNES, 1999, p.53).

Entende-se que com o toyotismo aprimorou-se a intensificação do trabalho e ampliaram-se as dimensões da exploração da força de trabalho. A nomenclatura foi substituída: não mais se utiliza o termo trabalhador, e sim um mais ameno, colaborador. Isso porque se exige proatividade dos seus explorados, há a necessidade de um trabalhador polivalente, multifuncional, comprometido com a melhoria do processo de produção. Na verdade, o toyotismo, de forma perversa, ludibria o trabalhador. Não demonstrando uma exploração explícita, esse modelo incorporou os trabalhadores ao processo produtivo, alienando-os cada vez mais. A essência das relações permanece inalterada, já que o objetivo final do capital é a obtenção do lucro, o que só é possível

---

<sup>11</sup> Idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013), esse modelo também é conhecido como acumulação flexível.

através da exploração e da extração máxima da mais-valia. Portanto, não há humanização do capital, principalmente no que se refere às relações de trabalho. Acreditar que tal feito seria possível no capitalismo é estar alienado diante da própria realidade.

O toyotismo transformou não apenas as relações de produção, na esfera econômica, mas também os conceitos de qualificação do trabalhador, na esfera sociocultural. Essa influência é refletida diretamente no campo educacional, como será abordado mais adiante.

No Brasil, por se tratar de um país subdesenvolvido, o Estado de Bem-Estar Social não se concretizou como nos países desenvolvidos, talvez pelo fato de aqui as desigualdades sociais exaltarem de maneira mais acentuada o conflito de classes. Logo a crise do Estado de Bem-Estar Social repercutiu tardiamente em nosso país.

### **Reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990**

A década de 1990 também foi marcada por mudanças que impactaram todo o mundo. A reunificação da Alemanha e a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas ficaram conhecidas como o fim das experiências socialistas, o que contribuiu para o avanço das políticas neoliberais. Essa década foi demarcada, ademais, pelo fenômeno da globalização, com o capitalismo atingindo um estágio de amplitude mundial.

O Brasil, assim como outros países da América Latina, havia vivenciado longo período de ditadura militar, regime que acabou em meados da década de 1980. Ao se reestruturarem politicamente, esses países ditos subdesenvolvidos se viram em meio a crises econômicas e à pressão para se adequarem ao capitalismo dos países mais desenvolvidos. Como forma de harmonizar esses países à nova ordem mundial, foi elaborado um documento conhecido como “Consenso de Washington”, com diretrizes e orientações para promover políticas de ajustes através de reformas estruturais, entre as quais se localizam as reformas estatais dos países envolvidos.

Essas reformas são parte de ajustamentos necessários pelos quais o Estado moderno deveria passar para superar as crises inerentes ao próprio modo de produção

capitalista. Tais ajustes foram levadas a cabo no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em novembro de 1995, elaborado por Bresser Pereira, titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.

O debate de fundo dessa reorganização do Estado brasileiro estava diretamente relacionado a duas questões centrais: a função e o tamanho do Estado diante do avanço do neoliberalismo.

Essa reforma propunha a mudança (ou) transição do modelo burocrático para o modelo gerencial do Estado, seguindo os parâmetros da administração do setor privado, que, segundo seus formuladores, superaria o modelo anterior. É a partir dessa lógica que ganha corpo a ideia do público não exclusivamente estatal, principalmente nos debates acerca do papel do Estado, como se pode verificar em um trecho do documento do Plano Diretor no qual se lê: "reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado". (BRASIL, 1995, p.17)

O Plano Diretor, que delineou a reforma, estabeleceu a setorização do aparato estatal de modo a redimensionar o próprio Estado, organizando-o em quatro núcleos estratégicos, a saber: a) Estratégico/burocrático: que compreende os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; b) Atividades exclusivas do Estado: previdência, tributação, fiscalização, diplomacia, justiça, fomento e segurança pública; c) Setor de serviços não exclusivos: educação, saúde, pesquisa científica, cultura e seguridade social; d) Setor de produção de bens e serviços para mercado: composto majoritariamente por atividades de infraestrutura conduzidas pelas estatais. Toda essa reforma empreendida conferiu à abrangência estatal um caráter mais minimalista, pois o Estado passou a restringir sua atuação aos setores estratégico e de atividades exclusivas, e foi delegada à sociedade civil, por meio de "parcerias", a responsabilidade pelos outros dois núcleos.

As críticas a essa reforma empreendida já foram realizadas por Leher (1999), Andrews; Kouzmin. (1998), Souza; Carvalho (1999), Silva Junior (2003), Melo (2003). Destaca-se, entretanto, que foi a partir dessa reforma que o discurso da eficiência e da responsabilização passaram a reger os debates educacionais. Oliveira (2015) destaca que a reforma do Estado brasileiro teve uma particularidade: a coincidência de esse processo acontecer logo após uma maior abertura e participação política, devido ao fim do regime militar (1964-1985). Segundo a autora, "as reformas ocorridas na década de

1990, apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se, contraditoriamente, como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política” (OLIVEIRA, 2015, p. 631).

Leher (1999) defende que a redefinição dos sistemas escolares, ocorrida principalmente a partir da década de 1990, fez parte do bojo de reformas estruturais realizadas no mesmo período, e foram encaminhadas pelo Banco Mundial, “guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança”<sup>12</sup>. Leher (1999) denomina, ainda, o Banco Mundial de “ministério mundial da educação” dos países periféricos, por compreender que é o banco quem define a ideologia e, conseqüentemente, as diretrizes que a educação nesses países devem adotar.

A partir da assertiva de Leher (1999), Nogara Junior (2016) apresenta um estudo de outros documentos do Banco Mundial<sup>13</sup>, e afirma que

---

<sup>12</sup> Leher (1999) aponta nesse estudo que a educação passa a ter caráter central nas ações do Banco Mundial, principalmente a partir do período da Guerra Fria. Fazendo referência ao presidente do Banco Mundial à época, Leher afirma que “(...) McNamara e os demais dirigentes do Banco abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição começa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica.”(p.22). A partir de então, as atividades do banco passaram a ser orientadas com vistas a atingir a população mais pobre que, por consequência, era mais suscetível às promessas do comunismo.

<sup>13</sup> Os documentos analisados por Nogara Junior (2016) são:

WORLD BANK Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. p. cm. - (El desarrollo en la práctica) p. cm. - (El desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references. ISBN 0-8213-3411-5. 1996;

WORLD BANK. Memorandum of the president of the international Bank for Reconstruction and Development and the International finance corporation to the executive directors on Country Assistance Strategy progress report for the federative republic of Brazil, 2002.

WORLD BANK. New World, New World Banking Group: (I) post crisis directions. Washington: The World Bank Group, 2010;

WORLD BANK. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/Sumário executivo. 2010;

WORLD BANK. Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011;

WORLD BANK. World Bank consultations on the new education sector strategy for 2010-2020 in Brazil, 2011.



(...) o par governabilidade-segurança nos documentos do Banco Mundial - principalmente nas décadas subsequentes à reestruturação produtiva do capital - assume uma medida estratégica de tipo avançada, qual seja, o investimento na formação de um trabalhador que não tenha como horizonte qualquer transformação societal qualitativamente diferente do modo de produção capitalista(...). (NOGARA JUNIOR, 2016, p.76)

Na esfera educacional, assim como nos demais setores públicos, essas reformas tiveram como objetivo transferir ao sistema de ensino modelos característicos das organizações mais dinâmicas do capitalismo, introduzindo uma lógica de controle, eficiência e flexibilidade. Nesse contexto, os fundamentos da Nova Gestão Pública, que prega uma racionalidade específica e que associa o desenvolvimento à eficácia da gestão escolar, ganham papel central nas políticas voltadas para a educação em nosso país. Daí surgem as propostas de controle da eficácia da gestão através dos resultados das avaliações externas, associando as gratificações pagas aos docentes aos resultados obtidos pelos alunos, por exemplo.

Oliveira (2015) problematiza que essa racionalidade empregada no conceito da Nova Gestão Pública, que se iniciou na década de 1990, permaneceu impregnada nos governos de Luiz Inácio e de Dilma Rousseff, sendo ainda muito atual. Essa lógica de organização estabeleceu uma relativa contradição, pois “[...] os movimentos sociais que se constituíram em base política importante dos governos Lula e Dilma apresentam outras racionalidades, concepções e práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2015, p.627). Porém, ressalte-se que essas novas formas de conceber o processo de gestão educacional não foram, de fato, colocadas em prática.

Com efeito, o modelo de Estado contido no Plano Diretor foi contemplado na Emenda Constitucional nº 19, aprovada em 1998. Desde então, numerosas legislações infraconstitucionais vêm sendo aprovadas e sendo postas em prática para dar concretude à proposta. Foi a partir dessa emenda que foi pautado o princípio da eficiência e foi dado o aval para realização das parcerias público-privadas na oferta de serviços públicos. Expandiu-se, conseqüentemente, o crescimento do terceiro setor<sup>14</sup>, que, diante

---

<sup>14</sup> Denominam-se terceiro setor as entidades da sociedade civil de fins públicos, sem fins lucrativos, formadas por associações e entidades. Alguns exemplos de organizações que fazem parte do terceiro setor: ONGs (Organizações Não Governamentais) e OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

da precariedade do Estado, assumiu as atividades deste, eximindo-o de suas responsabilidades. Na prática o que passou a acontecer foi exatamente a diminuição do tamanho do Estado. Uma vez que deixa de ser prerrogativa exclusiva do aparato estatal oferecer determinados tipos de serviços à população, houve um fomento à iniciativa privada e ao terceiro setor, para que esses celebrassem convênios no intuito de oferecer tais serviços.

### **A educação e a escola na sociedade capitalista**

A escola, até a Idade Média, era um espaço de educação complementar, acessível apenas a uma minoria privilegiada, muitas vezes ligada à nobreza. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade, através do incremento das atividades produtivas e do surgimento da classe burguesa, criou-se, concomitantemente, a necessidade de um espaço onde fosse possível disseminar os conhecimentos. Sobre esse processo Saviani (2003) escreve

(...) a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos, que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (SAVIANI, 2003, p. 96).

Pode-se afirmar, em suma, que o aparecimento da instituição escolar é fruto do desenvolvimento da sociedade e do surgimento (e desenvolvimento) do capitalismo. Reforçando essa ideia, Azevedo (1985) sinaliza que somente nas sociedades em que se atingiu um determinado nível de cultura e em que se produziram as divisões entre trabalho profissional e científico é que cresceu o número de “instituições pedagógicas”. (AZEVEDO, *in* PEREIRA;FORACCHI, 1985, p.138).

Segundo Petitat (1994) se antes o Estado detinha o controle formal sobre as escolas, uma vez que era o responsável pela autorização para abertura e funcionamento dessas instituições, o ensino ministrado era facultado a outras entidades, principalmente à igreja. Nesse sentido, o capitalismo também demarcou o processo de estatização cabal das escolas, pois esse processo foi indissociável da emergência dos Estados nacionais. “O Estado firma-se definitivamente no ensino por ocasião da Revolução Industrial, da superação dos ofícios e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos.” (PETITAT, p.142, 1994).

Portanto, confirma-se que a escola e a educação no Estado moderno inserem-se no campo da sociedade civil, como apontado por Gramsci. Sendo elas - a escola e a educação - aparelhos privados de hegemonia, aparentam não ter caráter de classe, no entanto, são instrumentos de muito interesse por parte do capital, pois estão a serviço da construção de consensos para obtenção da hegemonia da classe dominante. Petitat (1994), sobre esse papel desempenhado, faz a seguinte referência a J.J. Rousseau: “Para ele, a instrução pública geral dos cidadãos se torna instrumento de coesão e de solidariedade nacional, o próprio fundamento da estabilidade do regime representativo.”

Petit (1994) defende que o sistema de educação que se adequava àquela época era uma condição para a manutenção do capitalismo e de seus meios de produção. Dessa forma, o Estado já não poderia delegar a outros o cuidado de formar cidadãos, assumindo para si essa tarefa. Conseqüentemente, enquanto um Estado a serviço da classe dominante contribuiria para a produção e reprodução do sistema vigente (PETITAT, p.142, 1994).

A escola, no capitalismo “torna-se uma instituição para a produção de trabalhadores, com determinado tipo de formação e treinamento”. (SANTOS, 1989, p.27). É importante destacar que essa escola à qual se faz referência é a escola pública, pois tem como atribuição a formação da mão de obra da classe trabalhadora. Segundo Tragtenberg (1982), a escola pública, responsável pela educação básica (antiga primária e média), é destinada aos pobres, enquanto a escola particular atende os ricos, e conclui que “na realidade, a escola serviu para acirrar a divisão de classes.” (p.150).

Percebe-se que, com o desenvolvimento do capitalismo, as exigências em relação à mão de obra foram se modificando. Nesse sentido, Tragtenberg (1982) elucida que as mudanças ocorridas no campo educacional se deram principalmente com a

necessidade de a industrialização ter uma mão de obra um pouco mais qualificada. Esse sistema social exigia, por exemplo, no período de introdução das máquinas ao processo produtivo, que os operários tivessem o mínimo de instrução para manusear os equipamentos.

Corroborando essa análise, Souza Junior (2008) afirma que “os novos tempos impõem transformações na base técnica, econômica, política, nas relações sociais e, portanto, outros são os requerimentos à formação dos indivíduos, largamente apregoados pelos chamados novos paradigmas educacionais” (p.166). Estabelece-se, portanto, segundo ele, uma relação intrínseca entre a formação da força de trabalho e o desenvolvimento do capitalismo.

Souza Junior (2008) esclarece ainda que o trabalho como princípio educativo, sofre alterações na sua capacidade transformadora, uma vez que a estrutura articulada pelo capital determina relações de exploração e apropriação do conhecimento produzido pelo outro.

A idéia de revolução tecnológica e os conceitos de sociedade do conhecimento, sociedade da informação (não mais sociedade de classe), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade, em planos diversos, prestam-se para ampliar a fetichização e os processos de crescente mercantilização e mercadorização da educação, constituindo-se em novas formas de exploração da força de trabalho. (SOUZA JUNIOR, 2008, p.164)

Dessa forma, conclui-se que a escola, nos marcos do capitalismo, cumpre um papel importante e funcional para a manutenção do próprio sistema capitalista. A educação e a escola mantidas pelo Estado, mesmo que implicitamente, estão a serviço da classe dominante, a quem não interessa formar indivíduos capazes de desestabilizar ou questionar a ordem vigente.

Nessa perspectiva, Mészáros (2005), sinaliza os limites do processo educacional no processo de transformação da sociedade, destacando que a educação, sozinha, não é capaz de atingir o objetivo principal, que é a emancipação humana. Esse autor avança na crítica ao pontuar que o processo de reformas ocorridas na esfera educacional engloba um bojo de reformas necessárias à manutenção do próprio sistema.

(...) as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Ainda nessa perspectiva, Tragtenberg (1982) afirma que “a educação enquanto sistema não pode estar acima do desenvolvimento econômico e social de uma sociedade” (p.147). E é exatamente pela constatação de que, no sistema capitalista, a educação também está comprometida com a ordem vigente que Mézáros propõe “a educação para além do capital”.

Apenas uma real participação dos assalariados nos processos de decisões fundamentais da sociedade permitirá uma democratização real do ensino. É impossível oportunidades educacionais iguais para todos se as oportunidades econômicas e sociais são desiguais. Por isso, mantida a exploração do trabalho pelo capital, a chamada ‘igualdade de oportunidades’ garantidas pela lei no acesso à educação se reduz a uma farsa (TRAGTENBERG, 1982, p.152).

É importante destacar que, de forma dialética, essa mesma escola se constitui como um espaço potencial de resistência, de contra reproduzir a lógica da sociedade capitalista. Mézáros (2005), nesse sentido, acrescenta que “(...) desde o início, o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.” (p.61).

Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Com a expansão da educação escolar para a classe trabalhadora, tornava-se necessário que o capital interviesse nesse processo e constituísse a escola e a educação

como uma das condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho<sup>15</sup>. Dessa forma, a educação direcionada aos trabalhadores e aos filhos da classe trabalhadora tem como caráter principal formar novos indivíduos disciplinados à lógica do capital. Para a garantia dessa formação, os espaços escolares sofreram interferências tanto na organização quanto na lógica de funcionamento.

Afinal, segundo Santos (1997), diante de transformações tão profundas como as que o sistema capitalista operou na sociedade, de forma a garantir sua reprodução, as instituições escolares não ficaram ilesas a todo esse processo, visto que cumprem nesse sistema um papel importante: o da “produção e reprodução da força de trabalho”.

Nessa linha de raciocínio, Santos (2004), analisando a reestruturação do capitalismo a partir dos anos 1990, reafirma que “os parâmetros sugeridos nas esferas de produção estendem-se, agora, aos sistemas escolares”, isto é, a racionalidade do capital manifesta-se nas escolas e em seus instrumentos, criando uma hierarquia entre os conteúdos ministrados e as habilidades que o aluno deve desenvolver, sempre visando ao que o sistema capitalista julga “bom” ou “mau”. As escolas passam, então, a adotar os mesmo instrumentos de trabalho e os mesmos métodos organizacionais utilizados nos meios produtivos. Assim, independe do tipo de escola, seja na esfera pública ou na esfera privada, essa lógica de organização é o que garante que as instituições escolares formem trabalhadores para atender ao mercado de trabalho, servindo aos interesses do capital.

### **As atuais interferências do capital no campo educacional**

As interferências no campo educacional (em geral) e nas instituições escolares (em particular) ganham intensidade em contextos de crise do capital, sempre no sentido de ajustar a educação aos interesses estruturais e conjunturais do sistema. Desse modo, não coincidentemente, a cada crise do capital corresponde uma reforma educacional que visa atender aos requerimentos das classes dominantes.

---

<sup>15</sup> João Bernardo (2009) inclui as creches e os estabelecimentos de ensino destinados à formação de trabalhadores como condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho.

Sendo assim, a crise do capital, a partir da década de 1980, engendrou um novo ciclo de reformas educativas que teve como marco a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia. Essa conferência, foi financiada pelas agências Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em inglês ‘United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization’ (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês ‘United Nations Children's Fund’ (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, representando um marco que exemplifica bem as diretivas dos organismos internacionais para a educação nos países subdesenvolvidos.

Em termos gerais, essa conferência inaugurou um novo paradigma educacional: a educação para equidade social. Frigotto e Ciavatta (2003) destacam, ainda, as orientações da CEPAL, em 1990 e 1992, que enfatizavam a urgência da implementação de mudanças educacionais para adequar o modelo às demandas de reestruturação produtiva, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, é conferido à educação um papel fundamental para o desenvolvimento econômico.

Vale destacar que, no Brasil, foi exatamente no contexto da Reforma do aparelho do Estado é que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96), que, segundo Oliveira (2015) representou a culminância de um processo contraditório uma vez que

(...) seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar, atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema. (OLIVEIRA, 2015, p.632.)

Nesse contexto, a lógica capitalista já introjetada ao campo da educação e às escolas sofre novas transformações, convertendo essas instituições em espaços de produção direta de valor. Em outras palavras, a educação passa a se constituir em mercadoria, e o modelo de avaliações externas (em larga escala) será um dos eixos prioritários na conformação do mercado educacional. Tais avaliações servem como

instrumento de homogeneização e de verificação de objetivos/exigências que são demandadas na formação do trabalhador, além de atuarem, também, como mecanismo de controle dos resultados, de ranqueamento das escolas e, em certa medida, como elemento segregador, uma vez que permite a comparação dos resultados sem uma análise social dos dados. Essas avaliações, à medida que controlam os resultados da aprendizagem dos estudantes, limitam e controlam o trabalho dos professores aos parâmetros exigidos, responsabilizando os docentes pelos resultados auferidos pelos alunos.

Importante destacar que o trabalho do professor, nesse contexto, sofre um processo de precarização. Novas atribuições e exigências de maior formação dos profissionais da educação foram colocadas na ordem do dia, porém tais exigências não vieram acompanhadas de medidas necessárias para a adequação do trabalho do professor, tais como remuneração que permitisse ao docente dedicar-se de forma exclusiva à tarefa de lecionar, horário para planejamento incluso na carga horária e redução da jornada de trabalho, políticas de formação continuada, número de alunos por professor que não compromettesse o desempenho das atividades, remuneração que valorizasse o trabalho dos professores e plano de carreira que possibilitasse uma progressão equilibrada e justa ao longo da atuação profissional, abertura de vagas para concurso que suprisse as necessidades existentes, entre outras.

Em consonância com esse cenário, a própria estrutura organizacional das escolas e os currículos também estão em constante processo de adequação aos interesses do capital. Um exemplo atual foi imposição de uma reforma do ensino médio<sup>16</sup>, sob o argumento de necessidade de criação de percurso formativo mais enxuto e voltado ao mercado de trabalho. Mais uma vez reforçando a lógica das hierarquias em relações às disciplinas, determinadas pela organização e distribuição de conteúdos, organização de horários, propõe-se uma formação ainda mais fragmentada e segmentadora.

---

<sup>16</sup> A reforma do ensino médio, imposta inicialmente através da Medida Provisória Nº 746/2016, foi sancionada através da Lei n.º 13.415/2017, em fevereiro de 2017, pelo governo federal, atualmente sob a gestão de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sem que antes houvesse um diálogo entre professores, alunos e sociedade civil em geral. Essa reforma já vinha sendo gestada desde 2014, ainda no governo Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT), também sem participação dos setores mencionados.



A Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o “Novo Ensino Médio”, amplia a carga horária e propõe uma flexibilização do currículo. Após grande polêmica e muitos protestos, as disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, retiradas do currículo na primeira versão da MP n.º 746/2016, foram mantidas como estudos e práticas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entretanto, destaca Duarte (2017), “não há definição se elas serão ministradas em todos os anos do Ensino Médio e nem mesmo se serão tratadas como disciplinas, uma vez que na referida Lei são contempladas como ‘estudos e práticas’. De acordo com a proposta, apenas língua portuguesa, matemática e inglês serão estudos obrigatórios nos três anos que compõem essa etapa de ensino: as demais disciplinas serão flexibilizadas de acordo com o novo currículo a ser adotado pelas escolas, orientados pela Base Nacional Comum Curricular, que ainda não foi definida.

A discussão e a definição da BNCC, grosso modo, são fundamentais no processo da reforma imposta ao ensino médio, visto que a reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passa a ser dividido em 60% para componentes da BNCC e 40% para os chamados itinerários formativos.

Tal reforma será discutida com maior profundidade no capítulo 3, pois o ensino médio, alvo de problemas históricos como altos índices de evasão escolar, adquire importância no contexto atual ante os interesses imediatos do capital.

## **2- TRABALHO E TEMPO DE TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS DO CAPITAL**

Para se analisar o trabalho nos marcos do capitalismo na atualidade, apresenta-se o referencial marxista, por compreender que Marx foi o autor que elucidou com profundidade as complexidades relacionadas a essa categoria. Para tal, apresentar-se-á, inicialmente e de forma sucinta, a categoria trabalho e, em seguida, deter-se-á à discussão sobre o trabalho docente. A partir das contribuições de Bernardo (1985, 2009) e Santos (1997), buscar-se-á debater o papel que o trabalhador docente cumpre na luta de classe, e defende-se, como premissa, a aproximação do trabalhador docente com a classe proletária.

Com os aportes de Thompson (1998, 2011), busca-se promover uma reflexão sobre a categoria tempo e retomar a relação entre esta e o valor no capitalismo. Na sequência do texto, procura-se demonstrar como o controle do tempo se torna fundamental para a exploração da mão de obra, tendo como referência as contribuições de Bernardo (1993, 2009). Aponta-se, como desdobramento, a relação direta entre o conceito de tempo no capitalismo e a intensificação do trabalho nesse mesmo sistema. Partindo dessas categorias, apresenta-se a definição de tempo de trabalho docente, segundo Souza (2010) e a relação entre o tempo de trabalho e a intensificação do trabalho, de acordo com Dal Rosso (2008). Busca-se apontar como o trabalho dos docentes tem se caracterizado como um trabalho cada vez mais intensificado, dado o desenvolvimento e as exigências do capitalismo em sua fase atual.

Para trazer elementos recentes que permitam refletir sobre o tempo de trabalho docente frente às mudanças empreendidas a partir da década de 1990 e as reformas que buscaram ajustar o sistema capitalista, busca-se analisar como o trabalho e o tempo de trabalho docente são pautados pelo Banco Mundial (BM). Nesse sentido, faz-se referência a estudos anteriores realizados por Nogara Junior (2016) sobre o Banco Mundial, e destaca-se que está na agenda atual do BM tanto a expansão Ensino Médio, focalizando o mercado, quanto a melhoria da eficácia dos professores. A partir dessas duas questões que se colocam, e aportando em Bruno (1995, 2011) apresenta-se a análise do documento intitulado “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BANCO MUNDIAL,

2014), pois entende-se que tal documento auxilia a compreender como a prioridade relacionada à eficácia dos professores é pautada pelo ‘ministério mundial da educação’ (Leher, 1999).

O referido documento, publicado em 2014, destaca como fator central para o progresso econômico na América Latina e no Caribe o investimento em capital humano. No entanto, para garantir que esse investimento de fato corresponda às expectativas, o documento estabelece como central a qualidade de nossos professores, propondo uma série de medidas para garantir essa qualidade, entre elas “o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos” (p.11). Identifica-se, pois, que dois elementos centrais regem o discurso do BM a saber: 1- a responsabilização do docente; 2- o controle sobre o tempo de trabalho do professor em sala de aula.

### **O trabalho na sociedade capitalista**

O trabalho em geral, segundo Marx, é a condição básica e fundamental de toda a vida humana; é uma necessidade natural e eterna para mediar a relação entre homem e natureza. No entanto, sob a égide capitalista, o trabalho ganha um significado diferente, pois ele se torna um meio de atender às necessidades desse sistema. Sendo assim, para Marx, cada vez mais há um distanciamento entre o homem e o produto do seu trabalho, tornando, assim, o processo produtivo um mecanismo de exploração e alienação dos trabalhadores.

Segundo Barros (2011), o conceito de alienação foi sendo desenvolvido ao longo da trajetória de Marx. Principalmente a partir do contato com Engels<sup>17</sup>, Marx percebe “que a alienação produzida no mundo do trabalho era o ventre materno de todas as alienações – a raiz do ‘estranhamento’ que lançava no sofrimento e na inconsciência o homem comum do mundo moderno” (p.229).

---

<sup>17</sup> Barros (2011) defende que a influência de Engels será um divisor de águas na produção intelectual de Marx, que, antes de conhecê-lo, assumia uma vertente mais filosófica. O autor destaca, também, a relevância do contato de Marx com a obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, de Engels.

Segundo Marx (2004), portanto, o conceito de alienação está intrinsecamente relacionado ao processo de produção capitalista. Sob essa ótica, de maneira aprofundada, em ‘Os manuscritos econômicos filosóficos’ (MARX, 2004) destrincha a categoria alienação, elencando quatro características que ela assume. A primeira dessas características se refere à alienação em relação ao produto do trabalho, isto é, ao estranhamento que o trabalhador tem em relação ao produto final. Essa faceta está relacionada ao processo em que o trabalhador gera a riqueza e, dialeticamente, fica mais pobre, uma vez que o produto gerado não lhe pertence, sendo-lhe estranho.

A segunda característica se trata da alienação do trabalho, ou do processo de trabalho: é o distanciamento da própria atividade humana. Trata-se do trabalho forçado ao indivíduo, que lhe é imposto, que não se realiza por vontade própria ou prazer. Marx afirma que o trabalho alienado “não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga.” (MARX, 2004, p.93) Como uma das alegações centrais do marxismo é a de que o trabalho faz parte da essência humana, nesse processo de alienação do trabalho, o homem aliena-se de si mesmo.

A terceira e a quarta características apontadas por Marx (2004) caminham juntas: são a alienação da natureza do homem, enquanto pertencente ao gênero humano, e a alienação do homem de si mesmo, que, conseqüentemente, aliena-o da espécie humana.

Por conseguinte, enquanto o trabalho alienado afasta o objetivo da produção do homem, também afasta sua vida como espécie, sua objetividade real como ente-espécie, e muda a superioridade sobre os animais em uma inferioridade, na medida em que seu corpo inorgânico, a natureza, é afastado dele. (MARX, 2004, p.81)

Infere-se, pois, que o trabalho alienado transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual. Marx (2004) afirma que a consciência que o homem tem de sua espécie é transformada por meio da alienação, de sorte que a vida como espécie torna-se apenas um meio para ele. Percebe-se, portanto, que o processo de alienação não só permeia o processo de produção material, mas também influencia as relações humanas.

Ao conceber a força de trabalho como mercadoria, o único objetivo do sistema capitalista é produzir mais-valia, e, assim, alimentar o ciclo do capital. O conceito de mais-valia foi elaborado por Marx (1967) para designar a parte do trabalho produzido pelo trabalhador que visa gerar lucro, ou seja, a parcela do trabalho excedente que não é paga ao trabalhador e é apropriada pelo explorador da mão de obra. Esse conceito está diretamente relacionado à força de trabalho, ao tempo de trabalho necessário para a realização e ao lucro que o trabalho executado pode gerar.

A mais-valia, em síntese, é a base para a acumulação capitalista. Bernardo (1985) assevera que a produção de mais-valia provém sempre de uma troca: “do capitalista para o proletário é destinado um salário<sup>18</sup>; do proletário para o capitalista vai o direito ao uso da força de trabalho, o que inclui o direito à apropriação dos resultados do processo de trabalho em que esta força de trabalho se inseriu” (p.90).

Nos marcos do capitalismo, o trabalho passa a ser caracterizado como produtivo e improdutivo em razão de sua capacidade de gerar mais-valia. Rubin (1987), esclarece que o trabalho é considerado produtivo ou improdutivo não do ponto de vista do seu conteúdo, mas sim do ponto de vista de sua forma social de organização, de sua compatibilidade com as relações de produção características de determinada ordem econômica da sociedade (p.280).

Nesse mesmo sentido, Bernardo (1993) corrobora essa análise, deslocando-a para o trabalhador:

(...) a definição de trabalhador produtivo, ou seja, aquele que produz mais-valia, nada tem a ver com a eventual materialidade do produto, nem com as características peculiares da sua atividade. É produtivo todo aquele cujo trabalho se insere num sistema de organização que lhe retira o controle sobre o seu próprio tempo. (BERNARDO, 1993, p.10)

Uma importante observação que Rubin (1987) realiza, é que o trabalho improdutivo, do ponto de vista do capital, não pode ser considerado inútil. Tal atividade

---

<sup>18</sup>É importante destacar que sobre o assalariamento, Bernardo (1985) esclarece que ele não é o elemento que marca o processo de apropriação pelo capitalista, do uso da força de trabalho. O autor defende que o assalariamento é “uma condição para a reprodução desse processo de apropriação, e não seu fundamento”(p.90).

pode ser caracterizada como “trabalho que serve ao capital na fase de circulação<sup>19</sup> pura ou na ‘metamorfose formal’ do valor bastante clara” (p.292). Logo, sob a égide do capitalismo, o trabalho, tanto o produtivo quanto o improdutivo, está a serviço da reprodução do sistema.

## **O trabalho docente**

Os debates acerca do trabalho docente vêm de longa data. Desde o fim da década de 1970, há pesquisas e produções sobre a temática, com destaque para a organização do trabalho docente e a gestão da escola (OLIVEIRA, 2003). No entanto, principalmente a partir do final da década de 1980, esses debates alteraram o enfoque e, como aponta Oliveira (2004), essas alterações no enfoque das produções acompanham as transformações ocorridas na sociedade como um todo, as novas demandas educativas e a própria reestruturação do trabalho na escola.

Tumolo e Fontana (2008) realizaram um estudo sobre a genealogia da temática e destacaram que, a partir da década de 1980, tais mudanças se deram por influência das reformas educacionais que enfatizavam a necessidade de um novo professor preparado para atender aos objetivos exigidos pelo mercado. Nesse contexto, afirmam os autores, outros temas começam a ganhar relevância nas pesquisas:

As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por estudos que priorizaram relações de gênero, cultura escolar e formação docente. (TUMOLO e FONTANA, 2008, p.1)

Apesar de se reconhecer a importância do debate dessas temáticas que permeiam o ambiente escolar, também é de conhecimento que essas reformas foram um

---

<sup>19</sup> Rubin (1987) faz a seguinte observação sobre o processo de circulação: “Segundo Marx, as fases de produção e circulação são igualmente necessárias para o processo de reprodução do capital. Mas isto não elimina as propriedades distintivas dessas duas fases do movimento do capital. O trabalho empregado pelo capital na fase de produção e o trabalho empregado na fase de circulação são ambos necessários, mas Marx considerou produtivo apenas o primeiro.” Vale ressaltar que o fato de apenas o primeiro ser considerado produtivo não menospreza a importância do segundo.

reflexo dos ajustes do capital para adequar as escolas às demandas do sistema vigente. Portanto, justifica-se como necessária a retomada da discussão sobre a essência do trabalho docente na sociedade capitalista, inclusive para se vislumbrar a utopia de superação desse modo de produção.

Sobre o trabalho docente, Marx (1985) fez apenas alguns apontamentos pontuais, dentre eles a caracterização de que o trabalho docente pode ser considerado tanto produtivo quanto improdutivo, na medida em que ele é capaz de gerar mais-valia:

Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica conhecimento é um trabalhador produtivo. (MARX, 1985, p.115)

No entanto, apesar de reconhecer um caráter duplo que o trabalho docente pode assumir, tanto produtivo quanto improdutivo, Marx minimiza o papel dessa atividade (das atividades ligadas ao ramo de serviços em geral), ao sinalizar que, pela natureza desse trabalho, em que a produção não separa do ato de produzir, “que só se desfrutam como serviços (...), embora possam ser explorados de maneira diretamente capitalista, constituem grandezas insignificantes se os compararmos com a massa de produção capitalista.” (MARX, 1985, p.116). Tal análise é compreendida, pois estas atividades ocupavam lugar de menor expressividade à época.

Entretanto, essa análise, produzida em determinado contexto histórico, não é consenso no campo marxista, pois no período em que Marx a elaborou, os sistemas de ensino, as escolas e, conseqüentemente, o trabalho docente nos marcos do capitalismo obviamente não se configuravam como hoje. Assim sendo, para Santos (1997), a escola, no sistema capitalista, constitui um espaço de relações complexas ao capital, pois ela está inserida no processo de produção de mercadorias, no qual trabalhadores reproduzem e, concomitantemente, formam novas gerações de trabalhadores, mais força de trabalho a serviço da lógica do sistema.

Portanto, a partir dessa constatação e da demarcação de que as mudanças ocorridas tornaram a escola um dos ambientes de reprodução do capital, pretende-se analisar o trabalho docente. Parte-se do entendimento de que o professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho, seja para instituições privadas, seja para a máquina

estatal, em troca de renda, formando e perpetuando novos trabalhadores (nova mão de obra).

Segundo Bernardo (1985), a reprodução da força de trabalho se configura como um processo de produção de mais-valia, e completa:

(...) se a mais-valia consiste no fato de o tempo de trabalho incorporado no conjunto dos produtos ser superior ao tempo de trabalho incorporado na força de trabalho produtora, conclui-se que o produto do trabalho de reprodução da força de trabalho, isto é, uma nova geração proletária, incorpora um tempo de trabalho superior ao incorporado na geração proletária precedente. (BERNARDO, 1985, p.91)

Dessa forma, endossando a afirmativa de que a formação de novos proletários é parte inerente da produção capitalista, e considerando que, na atualidade, a formação da classe trabalhadora se dá principalmente nas escolas públicas, propõe-se que os professores dessas escolas são os indivíduos que mais se aproximam dos proletários, visto que estão a serviço da formação de novos proletários, uma espécie de retroalimentação do sistema.

Santos (1997) corrobora essa análise quando esclarece:

A força de trabalho, no capitalismo, não tem o controle do processo de produção e é desprovida das condições que possibilite a ela definir sua qualificação. Há uma separação entre os trabalhadores e a organização do processo de trabalho. Eis aqui o âmago da mais-valia: os trabalhadores não têm o controle do processo de seu próprio trabalho, do produto de seu trabalho e de sua formação. (SANTOS, 1997, p. 85)

Pode-se depreender dessas análises que a relação que os trabalhadores docentes estabelecem com a produção capitalista e a configuração das relações sociais de produção em que o trabalho deles se realiza os caracterizam como trabalhadores produtivos, independente do conteúdo do trabalho. Em outras palavras, o professor, que é assalariado, vende sua força de trabalho para uma instituição educacional, privada ou estatal. Embora o docente detenha o conhecimento, esse profissional necessita da instituição escolar para mediar o exercício da docência, sendo a instituição, obviamente, o local onde a força de trabalho é vendida. Portanto, os professores, além de não serem proprietários dos meios de produção, também não definem seu tempo e seu processo de



trabalho, aspectos definidos externamente, seja pela instituição escolar, seja pelo sistema de ensino em que tal instituição esteja inserida.

Além disso, a forma de organização da sociedade capitalista atribuiu outras particularidades ao trabalho docente que reforçaram a tese de que esse tipo de trabalhador se aproxima da classe proletária e desempenha um trabalho produtivo ao capital. Isso porque o modo de produção, em cada etapa do capitalismo, implementou características também no processo de organização do trabalho docente, como se aponta a seguir.

A perda do controle dos processos de trabalho é característica basilar do sistema capitalista, principalmente nos modos de produção *fordista* e *taylorista*, que, com o objetivo de agilizar e ampliar a produção, fragmentaram os estágios produtivos, distanciando o trabalhador do objeto por ele produzido. Na esfera educacional, o processo pedagógico também foi fragmentado nas escolas. Assim, o professor já não determina o que ensinar, e muitas vezes o formato também é predeterminado por outrem. Nesse sentido, é retirado dos docentes o controle do processo de trabalho como um todo, restando-lhes apenas um controle parcial. Com essa fragmentação do processo pedagógico, o professor perde autonomia sobre seu ofício, o que acarreta flexibilização e precarização do trabalho docente, como verificado por Oliveira (2004). Essa perda da autonomia e do controle sobre o processo de trabalho, para a autora, é fator determinante, pois leva a um cenário geral de desprofissionalização<sup>20</sup>.

A flexibilização, presente no trabalho docente principalmente a partir da década de 1990, é também característica particular do modelo de produção *toyotista* ou de acumulação flexível<sup>21</sup>. Essa flexibilização se estende desde as formas de contratação dos professores, um dos fatores que pauperizam a categoria docente, até a exigência de uma polivalência docente. O termo polivalência passou a ser enfatizado no discurso neoliberal no período pós-crise do *fordismo*, e é usado com frequência no contexto do setor produtivo. Polivalência, nessa acepção do termo, designa a capacidade de o trabalhador atuar em diversas áreas, podendo caracterizar, ainda, um profissional

---

<sup>20</sup>No referido trabalho, Oliveira(2004) discute a profissionalização como saída defensiva dos trabalhadores perante a ameaça de proletarização, embasada, principalmente, nas formulações de Enguita (1991), que estabelece um antagonismo entre proletarização e profissionalização.

<sup>21</sup> Ver mais sobre o tema em Oliveira (2004) e Miranda (2006).

pautado pela flexibilização funcional. No caso específico do trabalhador docente, esse conceito remete à capacidade de transitar por diversas áreas do conhecimento, dominando-as com certa desenvoltura.

Sobre as forma de contratação, muitas vezes são flexibilizadas, existindo, por exemplo, em uma única rede de ensino, três modalidades diferentes de contratação de professores (efetivos, contratados via CLT e contratos precarizados). Em Minas Gerais, até 2015, os professores que compunham o quadro das escolas poderiam se encaixar em uma destas três situações funcionais distintas: concursados, designados ou efetivados<sup>22</sup>. Os denominados designados são professores com contrato temporários de trabalho. A contratação desses profissionais se dá de forma precária, sem direitos trabalhistas assegurados, sem nenhum tipo de estabilidade funcional ou plano de carreira.

O estado de Minas Gerais, sob a justificativa de déficit de professores e de servidores para compor o quadro geral das escolas, adotou como prática esse estabelecimento de contratos precários de trabalho, tornando a admissão de designados uma regra, e não uma exceção. Em 2016, para se ter uma ideia, o número de professores designados chegou aos 130 mil, segundo veículo de informação do próprio estado<sup>23</sup>. Em 2017, como forma de otimizar os procedimentos, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) lançou um sistema para designação *online*<sup>24</sup> dos professores. A partir dessa ferramenta, divulgou-se<sup>25</sup> que, em janeiro de 2017, o número de inscrições de candidatos interessados a pleitear vagas de designação na rede estadual de ensino chegou a 1.117.996 de 564.628 candidatos. Desse total, 34% dos inscritos fizeram apenas uma inscrição, 14% fizeram duas inscrições e 45% concluíram três inscrições,

---

<sup>22</sup>O cargo efetivado foi extinto com a revogação da Lei Complementar nº 100/2007, em 31 de dezembro de 2015, acatando determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) que considerou a legislação inconstitucional. No total, 57.931 servidores do estado foram desligados, sendo que os profissionais da educação que se enquadravam nessa categoria igualaram-se à condição de designados.

<sup>23</sup> Informações disponíveis em <http://www.agencia Minas .mg.gov.br/noticia/numero-de-professores-designados-na-educacao-chega-a-130-mil> - Acessado em 22 de agosto de 2017.

<sup>24</sup> Informações disponíveis no site: [www.seedesignaonline.educacao.mg.gov.br](http://www.seedesignaonline.educacao.mg.gov.br) - Acessado em 22 de agosto de 2017.

<sup>25</sup> Informações disponíveis no site: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8562-processo-de-designacao-2017-na-rede-estadual-de-ensino-comeca-nesta-quarta-feira-18-01> - Acessado em 24 de agosto de 2017.

para cargos distintos. Também houve candidatos que fizeram o cadastro no *site*, mas não se inscreveram, número que representa 7% do total.

Esse contingente de inscrições para designação é elevado pelo fato de os candidatos poderem se inscrever em mais de um cargo, e em mais de uma escola, na tentativa de aumentar suas possibilidades de conseguir uma vaga. Isso porque, desde o início do contrato, há uma incerteza de continuidade naquele cargo. Muitos desses profissionais se propõem a lecionar disciplinas de conteúdos que não são da sua formação inicial, a exemplo de professores de matemática que lecionam física, ou de professores de geografia que lecionam história. Com a viabilidade de inscrição em mais de uma disciplina, é notório que as possibilidades de se obter uma vaga aumentam consideravelmente.

Ressalte-se mais uma vez, nesse contexto, que o vínculo laboral estabelecido na condição de designado não resguarda ao empregado direitos trabalhistas, precariza o trabalho docente e fragmenta a categoria. Tal panorama reforça a tese aqui apresentada: a da aproximação entre a categoria docente e o proletariado, fenômeno que traz implicações sobre a qualidade da educação oferecida, entre outras consequências.

### **O trabalhador docente e seu papel na luta de classes**

Reafirmar que o professor é um trabalhador inserido no processo de produção e, especialmente, de reprodução do capital, ocupando lugar crucial nessa engrenagem, torna-se necessário, pois somente a partir desse entendimento é possível ratificar que esse trabalhador está submetido à lógica da sociedade capitalista.

Segundo a perspectiva marxista, as classes fundamentais, no capitalismo, podem ser definidas essencialmente como as que detêm os meios de produção e aquelas proprietárias exclusivamente da mercadoria ‘força de trabalho’. Num plano intermediário, verifica-se o que Marx chamou de ‘pequena burguesia’ (popularmente conhecida como classe média), que congrega desde profissionais vinculados diretamente ao capital ou ao Estado (em postos de direção e de supervisão) até aqueles que trabalham como profissionais liberais.

Num dos trechos iniciais do Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1998) afirmaram que a história de toda as sociedades não tem sido senão a história das lutas de classes, dando a dimensão do caráter fundamental que essa luta cumpre como “motor da história”. Essa afirmação evidencia que o tecido social, para Marx, é fruto do conflito de classes com interesses antagônicos, desde o modo de produção escravista, passando pelo feudalismo até se chegar aos dias atuais, com o capitalismo em sua fase mais avançada. Esse antagonismo entre as classes fez surgir, no sistema capitalista, o que Marx designou ‘classe revolucionária’, o proletariado, que, em virtude de suas condições de existência, seria a única capaz de se organizar e empreender uma revolução, de modo a superar o atual sistema.

Bernardo (2009), ao discutir sobre a importância e a necessidade de reconhecimento da luta de classes como ‘elemento motor do desenvolvimento econômico’, chama a atenção para as ideologias reformistas. Para ele “o reformismo é a estratégia mais perigosa do capital”, uma vez que enuncia a conciliação entre as classes ou até mesmo a dissolução destas, constitui-se um processo específico de vitória dos exploradores nas lutas sociais. É exatamente nessa perspectiva de conciliação entre as classes que a categoria ‘classes média’ ganha destacado papel, pois “longe de confundir ou dissolver as classes, as ‘classes médias’ reproduzem, ao contrário, a sua relação antagônica” (BERNARDO, 2009, p.85).

Quando Bernardo (2009) alerta para o papel perigoso que as “classes médias” podem cumprir, o autor reforça a necessidade de se reconhecer o trabalhador docente enquanto categoria que se aproxima do proletariado. Bernardo (1985) defende que no modo de produção capitalista se articulam duas classes: as capitalistas, compostas pela burguesia e pelos gestores, e a classe explorada, o proletariado. Para o autor, deve-se considerar que a classe capitalista é subdividida em duas, sendo a primeira composta pela burguesia - que detém os meios de produção -, e a segunda pelos gestores<sup>26</sup>- que controla o processo de produção. Nessa perspectiva, o trabalhador docente, ao não se

---

<sup>26</sup> Para Bernardo (1985), a partir de críticas à sociedade soviética, caracterizada como capitalismo de Estado, atribuiu-se aos gestores um papel histórico decisivo enquanto classe exploradora. Ver nota de rodapé completa (Bernardo 1985, p.83). Os gestores, inicialmente, não detêm os meios de produção, mas mantêm relação próxima com os detentores dos meios de produção e podem até vir a se tornar proprietários. Um exemplo são os governantes, que assumem o papel de gerenciar os interesses do capital à custa da exploração da classe trabalhadora.

reconhecer como pertencente a nenhuma das classes capitalistas, deve se colocar ao lado dos demais trabalhadores, amplificando, forma coletiva, a luta de classes.

Entende-se, nesse quadro, que os professores, principalmente os da educação básica, devido às condições de trabalho, que, ao longo do tempo, foram sendo cada vez mais deterioradas, com degradantes condições laborais, perdas salariais e de autonomia, além da diminuição do prestígio social, sofreram um processo de proletarização. Tal processo aproximou substancialmente esses profissionais da classe proletária, pois, a partir da questão econômica, outros aspectos (políticos, culturais, ideológicos) foram se reconfigurando na carreira do educador. Ao abordar a proletarização do trabalhador docente, Ferreira Jr e Bittar (2010) afirmam que “a condição material de vida decorrente desse trabalho o situa como proletário”.

Dessa forma, evidencia-se que os professores da educação básica conformam-se como uma das categorias que mais se aproximam do proletariado. Esse fenômeno da proletarização docente no Brasil, segundo Ferreira Jr e Bittar (2006), teve seu início no período da ditadura militar (1964 a 1985), decorrente da expansão das escolas públicas, ocasionando, concomitantemente, um relativo empobrecimento da categoria.

No caso brasileiro, entretanto, a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 1162)

É importante ressaltar que não existe consenso em relação à questão da proletarização dos professores. Alguns autores, como Tumolo e Fontana (2008), defendem que apenas os professores que atuam no setor privado estariam mais próximos da condição de proletários, pois o que é determinante para tais autores é a relação social de produção na qual o professor está inserido.

No entanto, neste trabalho optou-se pela caracterização que coloca o docente na condição mais próxima da classe proletária, independente da esfera em que tal profissional atue, uma vez que há uma relação direta e inequívoca do seu trabalho com o processo de produção e reprodução de capital, especificamente na formação de novos

trabalhadores. O determinante para essa aproximação aqui defendida não é estabelecer se, na raiz do problema, o trabalho docente é produtivo ou improdutivo, e sim demonstrar qual o papel que esse trabalho cumpre no processo de valorização e de perpetuação do capital.

Bernardo (1985) sinaliza para a necessidade que o capital tem de fomentar a perpetuação e, em seguida, a instrução do proletariado, pois, segundo o autor, é exatamente essa preparação dos proletários, socialmente considerados, que leva ao progresso tecnológico (p.92). Esse progresso tecnológico, por sua vez, está diretamente relacionado à exploração da mais-valia relativa. Ainda segundo Bernardo (2009), foi com o desenvolvimento da mais-valia relativa<sup>27</sup> que a educação passou a desempenhar também um papel essencial no acréscimo das qualificações profissionais (p.104), para tornar os trabalhadores mais flexíveis ou funcionais, aptos a ocupar distintos postos de trabalho.

Dessa forma, a educação passa a cumprir um papel fundamental para salvar o capital da crise em que se encontra, pois tal área passa a oferecer uma formação voltada a atender às necessidades do sistema, e não ao desenvolvimento cultural e intelectual dos sujeitos. Segundo Tardif e Lassard (2005), o trabalho docente torna-se importante para a economia moderna e pode auxiliar a compreender as mudanças na sociedade do trabalho<sup>28</sup>. Dessa forma, o capital, a partir dos processos de reestruturação que sofreu ao

---

<sup>27</sup>Segundo Marx, existem duas variantes de mais-valia: absoluta e relativa. A mais-valia produzida através do prolongamento do dia de trabalho denomina-se mais-valia absoluta; já a mais-valia que resulta do encurtamento do tempo de trabalho necessário e de correspondente modificação na relação de magnitude de ambas as partes componentes do dia de trabalho denomina-se relativa. A mais-valia relativa está associada ao aumento da produtividade através de inovações tecnológicas, visto que há o aumento na produtividade resultante de novos métodos de produção, nos quais o trabalho morto sob a forma de máquinas assume o lugar do trabalho vivo. No campo educacional, para Bernardo (1985), o processo de formação de nova força de trabalho revela uma contradição que é resolvida pelo capitalista através do processo de desvalorização da força de trabalho, e os mecanismos desse processo de desvalorização constituem a mais-valia relativa. Bernardo resume essa discussão da seguinte maneira: diminuição do valor de subsistência → diminuição do valor da força de trabalho → diminuição da duração do tempo de trabalho necessário → aumento da duração do sobretrabalho → aumento da mais-valia. (p.93, 94). Bernardo (2009) diz ainda que “a intensificação da extorsão da mais-valia na forma da mais-valia relativa aprofunda a conversão da força de trabalho em apêndice do capital, avoluma a massa de capital que se ergue contra os trabalhadores e agrava, assim, a sua miséria”. (p.62)

<sup>28</sup>Para os autores, essa importância se revela por quatro constatações que se relacionam. A primeira delas é o crescimento do setor de serviços; a segunda é a importância dada ao conhecimento na sociedade de serviços, principalmente com o desenvolvimento da tecnologia; já a terceira característica é o surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações; por fim, a quarta constatação é o número crescente dos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Ver Tardif e Lassard (2005).

longo da história, necessita constantemente que a formação da força de trabalho explorada seja revista, de forma a atender às qualificações e aos anseios que se esperam. O segundo aspecto relevante nesse debate é que a educação torna-se uma extensão do mercado, através de cursos pagos, subvencionados pelo governo, como é o caso do Fies e do Prouni<sup>29</sup>.

Aponta-se, portanto, que os docentes, sob condições cada vez mais precarizadas de trabalho, vêm se aproximando da classe revolucionária, o proletariado. Desse modo, o professorado passa a ter, ainda que potencialmente, o papel de compor, de encorpar a luta pela derrubada do sistema capitalista. Porém, antes que as circunstâncias históricas e teóricas permitam tal tarefa, os professores podem cumprir, dialeticamente, no interior do próprio sistema, o papel de antagonismo ao capital, de formação para a resistência à lógica exploratória do capitalismo, não permitindo que sejam utilizados passivamente, dentro das escolas, como instrumento para a alienação dos novos trabalhadores e para a reprodução do *status quo*.

Todavia, essa não é uma tarefa fácil. O professor, assim como os demais trabalhadores, insere-se no processo geral de alienação, que se aprofunda em contextos de precarização do trabalho e do próprio ensino. Isso significa que a intensificação à qual estão submetidos cumpre papel importante tanto na permanência quanto na ampliação do processo de alienação.

Acrescenta-se que há uma particularidade no trabalho docente, que é produzir uma mercadoria fundamental ao capitalismo: a força de trabalho. No processo de constituição de novos proletários, segundo Bernardo (1985), o trabalho é muito mais complexo e, portanto, o tempo de trabalho incorporado a essa atividade é quantitativamente superior, isto é, o tempo de trabalho despendido ocupa uma parte muito mais considerável no processo total, se comparado a outros ofícios. Apresentar-se-ia, como lógica do capital, a necessidade de ele intervir diretamente no tempo de trabalho do proletário que está se conformando como nova força de trabalho, uma vez que tempo torna-se elemento fundamental na produção capitalista. Por tal particularidade, o estudo aprofundado do tempo de trabalho do docente se faz simultaneamente essencial e complexo. No próximo tópico apresentar-se-á um esforço para contribuir nesse sentido, partindo-se das discussões sobre tempo e valor.

---

<sup>29</sup> Ver mais em Leher (2007) e estudo publicado por Chaves e Amaral (2016).

## Tempo de trabalho e Valor

Há de se elucidar duas categorias cruciais antes de se adentrar na discussão sobre o tempo de trabalho docente, por compreender que tais conceitos estão imbricados no capitalismo: tempo e valor.

Tais categorias são fundamentais para se entender o porquê das mudanças recentes na organização do trabalho, mudanças essas que implicam um controle mais rigoroso do tempo.

Para compreender como se constitui a categoria tempo, convém entender que a fragmentação do tempo através de horas, minutos e segundos é um advento da sociedade pré-industrial. Essa percepção da contagem do tempo se deu a partir da necessidade de desenvolvimento do capitalismo, que exige uma disciplina de trabalho muito mais rigorosa, o que interfere e modifica diretamente os hábitos de trabalho.

Para embasar tal discussão, os aportes de Thompson (1998) são esclarecedores, haja vista que, em sua obra, esse autor se esmera para demonstrar a medição do tempo como meio indispensável para explorar a mão de obra dos trabalhadores. A partir da análise da cultura européia em sua transição para a sociedade industrial, o autor identificou como a relação com o tempo foi elemento chave para o desenvolvimento daquele período. Segundo Thompson (1998), os povos primitivos associavam a medição do tempo às tarefas domésticas ou ao ciclo de trabalho que realizavam, sendo tempo orientado pelas rotinas diárias, sobre as quais o autor afirma:

É possível propor três questões sobre a orientação pelas tarefas. **Primeiro**, há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. (...) **Segundo**, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum, parece haver pouca separação entre “o trabalho” e “a vida”. As relações sociais e o trabalho são misturados – o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa – e não há senso de conflito entre o trabalho e o “passar do dia”. **Terceiro**, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência. (THOMPSON, 1998, p. 271 – grifos meus)



As transformações na organização e percepção do tempo ganharam novos significados com o advento do relógio de alta precisão e com a diferente forma de organizar a produção. “Na verdade (como seria de esperar), ocorria uma difusão geral de relógios portáteis e não portáteis no exato momento em que a Revolução Industrial requeria maior sincronização do trabalho” (THOMPSON, 1998, p.279). Assim, a relação com o tempo ganha conotação econômica. “O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p.272).

Ao analisar a aferição do tempo como meio de exploração da mão de obra, Thompson (2011) afirma:

O que estamos examinando neste ponto não são apenas mudanças na técnica de manufatura que exigem maior sincronização de trabalho e maior exatidão nas rotinas do tempo em qualquer sociedade, mas essas mudanças como são experienciadas na sociedade capitalista industrial nascente. Estamos preocupados simultaneamente com a percepção do tempo em seu condicionamento tecnológico e com a medição do tempo como meio da exploração da mão de obra. (THOMPSON, 2011, p.289)

Fica explícito, portanto, que o tempo no capitalismo configura-se como um elemento chave na própria produção de mais-valia. Nesse sentido, Bruni (1991) faz a separação entre tempo cíclico, que compreende o período pré ou não-capitalista, e tempo linear, advindo das sociedades capitalistas. O autor afirma que o capitalismo pressupõe uma concepção de tempo de caráter produtivo e progressivo, e que, nesse modo de produção, os trabalhadores não possuem controle sobre o tempo a seu benefício.

Bernardo (1993) vai além e teoriza que o tempo é a substância das relações sociais capitalistas, sendo o trabalho, no capitalismo, “uma relação entre a pessoa, sob a forma de uma produção de bens”(p.10). O autor afirma que o tempo reflete o próprio processo de produção e estabelece uma relação direta entre tempo e produção de mais-valia, apresentando a seguinte síntese elucidativa:

O problema da mais-valia é o problema do tempo. Há os que dispõem do seu tempo: não são explorados. Há os que não dispõem do seu tempo: são explorados. Há os que dispõem do tempo dos outros: são exploradores. Posta a questão dessa maneira, a afirmação de que o tempo é a substância das relações sociais capitalistas nada tem de abstrato. (BERNARDO, 1993, p.10)

Percebe-se claramente que o tempo encontra-se presente como mecanismo de controle sobre a força de trabalho empregada pelo homem. Dessa forma, reitera-se, a categoria tempo tem relação fundamental com o processo de produção de mais-valia. E esse controle sobre a força de trabalho, que nada mais é que o controle sobre o tempo dos trabalhadores, tem um único objetivo, qual seja: garantir que essa força de trabalho esteja plenamente dedicada a gerar mais-valia ao explorador.

Verifica-se, portanto, que, no capitalismo, o tempo tem relação direta com a categoria valor. A esse respeito, Marx e Engels (1982) afirmam que “a força de trabalho torna-se uma mercadoria, assim como açúcar, nem mais, nem menos. Mede-se a primeira com um relógio, a segunda com uma balança” (p.153). Mas a pergunta é: como o tempo de trabalho gera valor? A teoria do valor do trabalho, de Marx, responde essa questão.

Para Marx, o tempo de trabalho se divide em dois: o necessário e o excedente. O primeiro refere-se àquela fração de tempo de trabalho que é necessária à própria manutenção (pessoal, individual) do trabalhador. Já o segundo existe apenas quando o trabalhador não detém os meios de produção e sua força de trabalho é explorada. Logo, o tempo de trabalho excedente corresponde a outra fração do seu tempo total de trabalho, que é dedicada à geração de mais-valia. No capitalismo, esse tempo excedente é destinado integralmente ao detentor dos meios de produção, o capitalista.

Ainda segundo Marx, no capitalismo, esses dois conceitos se confundem, pois estão atrelados à jornada de trabalho executada pelo trabalhador. Em síntese, pode-se afirmar que o tempo de trabalho necessário é a parte correspondente, paga ao trabalhador, que seria o equivalente ao valor da sua força de trabalho. Por sua vez, o tempo de trabalho excedente corresponderia, nessa lógica, ao período em que o trabalhador produz, sendo essa produção apropriada pelo detentor dos meios de produção, gerando, assim, a mais-valia.

Logo, como não poderia ser diferente num sistema baseado na exploração de uma classe sobre outra, há o interesse capitalista de aumentar cada vez mais o tempo de trabalho excedente, a fim de garantir maior extração da mais-valia, pois é nesse tempo de trabalho excedente que ocorre a valorização do capital. É exatamente sobre o

controle do tempo de trabalho que o capitalista pode otimizar a produção de forma a atender às suas necessidades. Muitas vezes, o simples aumento da jornada de trabalho já cumpre o objetivo do capitalista em relação à maior extração da mais-valia, porém, em atividades nas quais existe a possibilidade de exploração da mão de obra de forma flexível, esse aumento sobre o tempo de trabalho excedente pode extrapolar a jornada de trabalho formal.

Segundo Bernardo (2006), “no capitalismo, o explorador controla o seu próprio tempo e o tempo alheio, enquanto o explorado não controla o seu tempo nem o dos outros” (p.4). Dessa forma, mais do que a apropriação dos bens produzidos pelos trabalhadores, os capitalistas cada vez mais controlam, de maneira generalizada, os tempos da vida dos explorados. O autor chama a atenção para esse fato, pois, com o progresso capitalista, a busca pela produtividade estará relacionada diretamente à quantidade que se produz em menos tempo. Nesse sentido, o capitalista buscará continuamente aumentar sua produção no menor tempo possível.

Se por um lado os capitalistas aceitam a diminuição do número de horas de relógio que compõem a jornada de trabalho, por outro lado eles impõem o aumento da intensidade do trabalho dentro dos limites de cada hora e treinam os trabalhadores de modo a serem capazes de aumentar a qualidade e a complexidade do seu esforço. (BERNARDO, 2006, p. 5)

No trabalho docente, como não poderia ser diferente, o tempo também é elemento essencial. Percebemos isso por meio da medida hora/aula, que compõe o que designamos de jornada de trabalho. Souza (2010) alerta, entretanto, que o trabalho realizado pelos professores extrapola o tempo medido pelo relógio. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho dos professores extrapola o tempo prescrito, uma vez que muitas tarefas são realizadas fora do horário da jornada de trabalho. A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II (2015), identificou “relatos ligados, sobretudo, à extensão das atividades – preparo e planejamento do trabalho, correção de atividades e provas – para além do tempo de trabalho regulamentado”(p.139). Esse tempo de trabalho não prescrito aparece nos relatos dos professores como sendo a necessidade de se levar trabalho para casa, demandando tempo à noite ou nos finais de semana, o que priva o educador do seu tempo de

descanso ou do convívio com a família, o que pode provocar (e geralmente provoca) outras consequências, como sofrimento e/ou adoecimento<sup>30</sup>.

O tempo de trabalho docente se divide em dois eixos, conforme esclarece Souza (2010): o tempo de ensino (medido em horas) e tempo de trabalho docente (que não permite mensuração em horas/aula). O primeiro é mais perceptível, pois se refere às atividades frente à classe, realizando tarefas específicas, muitas vezes predeterminadas pela coordenação, como aplicação de provas, reuniões e orientação aos alunos. O tempo de ensino compõe o que chamamos, genericamente, de jornada de trabalho. Já o tempo de trabalho docente é de difícil percepção, pois é composto por atividades não materiais, pouco palpáveis, como planejamento, correções e estudo, por exemplo. “É um tempo dificilmente mensurável porque é pouco visível”. (SOUZA, 2010, s/p).

Dessa forma, o tempo de trabalho docente apresenta duas complicações: a primeira refere-se ao conhecimento e reconhecimento desse trabalho; a segunda refere-se às tensões entre a vida privada e a profissional, que dificilmente têm um limite definido, sendo o lar, na contemporaneidade, uma espécie de extensão do local de trabalho. Como se não bastasse, os momentos de descanso e de lazer cedem espaço, também, para cursos de formação exigidos pelas instituições de ensino, entre outras questões que se colocam, como explica SOUZA (2010):

Há uma multiplicidade de medidas, sem alteração das jornadas de trabalho, para prolongamento do tempo de ensino: diminuição dos períodos de recesso escolar; avanço contínuo nas datas de entrada no ano letivo; formação de professores fora dos momentos em que eles estão com os alunos; restrições ao absenteísmo de professores. (SOUZA, 2010, s/p)

Uma das pautas históricas de reivindicação do Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Minas Gerais foi exatamente a regulamentação de 1/3 da jornada de trabalho destinada à hora-atividade<sup>31</sup>. Segundo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), de 2008 a 2012, os professores da rede estadual executaram uma jornada de sala de aula superior ao limite determinado pela

---

<sup>30</sup>Ver Assunção e Oliveira (2009).

<sup>31</sup> 1/3 de hora-atividade da jornada de trabalho é destinada ao planejamento e à execução da atividade extraclasse

Lei Federal nº 11.738/08<sup>32</sup>. Somente em julho de 2012, o Governo do Estado apresentou uma proposta de projeto de lei regulamentando 1/3 da jornada para hora-atividade. Porém segundo denuncia a “Cartilha de Regulamentação de 1/3 de Hora-Atividade na Rede Estadual de Minas Gerais”<sup>33</sup>, publicada pelo sindicato, o cumprimento desse tempo de 1/3 da jornada destinado ao planejamento não foi garantido de imediato, no início do ano letivo de 2013, sendo necessárias organização e luta dos trabalhadores para salvaguardar direitos.

Na avaliação da direção do Sind-UTE/MG, “a ideia do Estado é colocar o professor cada vez mais dentro da sala de aula, controlar o seu tempo e retirar a autonomia da escola” (Cartilha Hora/atividade 2013).

Como se pode perceber, a caracterização e a análise das múltiplas atividades e dos requerimentos dirigidos aos docentes colocam-se como condição essencial para a confirmação (ou refutação) da hipótese de existência de um processo de intensificação do trabalho dos professores presente na literatura da área, sobretudo a partir da implementação das reformas educacionais da década de 1990.

### **A relação entre o tempo de trabalho e a intensificação do trabalho**

Se o tempo está diretamente associado à produção, e se o próprio sistema capitalista, ao longo dos anos, foi se modificando e se ajustando a fim de se reproduzir e gerar mais-valia de maneira mais intensa, o controle sobre o tempo dos trabalhadores irrefutavelmente também foi ganhando centralidade nos debates sobre sua importância para a manutenção, consolidação e perpetuação desse sistema. Nessa direção, a categoria tempo passa a ter, cada vez mais, um caráter subjugador. Existe uma relação direta entre o conceito de tempo no capitalismo e a intensificação do trabalho nesse mesmo sistema. Segundo Maia (2014),

---

<sup>32</sup> Conhecida como Lei do Piso, a Lei nº 11.738/2008 regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Sobre ela, ver Coelho (2016), Rodrigues (2016), Gouveia e Ferraz (2016).

<sup>33</sup> Conteúdo da cartilha disponível em <http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php? pasta=files&arquivo=5071> Acesso em 10 de agosto de 2016

(...) o processo de intensificação não se dá de maneira isolada e, desta forma, entendemos que outro elemento é propulsor das transformações e reorganização do trabalho e implica nas suas configurações, que é a relação do trabalho com o seu tempo de execução. (MAIA, 2014, p.146)

A esse respeito, Dal Rosso (2008) afirma a categoria intensidade é um componente do trabalho no capitalismo, mas esclarece que “qualquer trabalho, capitalista ou não capitalista, governamental ou familiar, cooperativo ou autônomo, é realizado segundo algum grau de intensidade”(p.196), pois “a ideia de que todo ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz na noção de intensidade(...). Assim, a intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar.” (DAL ROSSO, 2008, p.20). Essa intensidade, porém, não se restringe apenas a uma medida de esforço físico, incluindo, também, todas as capacidades do trabalhador, sejam elas físicas, cognitivas ou emotivas.

A categoria intensidade do trabalho é reservada para descrever o fenômeno que reúne distintas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou qualitativamente superiores mantidas constantes a condições técnicas, a jornada e o numero de funcionários. (DAL ROSSO, 2008, p. 197)

Para Dal Rosso (2008), a questão da intensidade não é, pois, um evento individual, sendo, ao contrário, uma condição geral do trabalho contemporâneo:

Sociologicamente, o significado da questão da intensidade está no fato de que não se trata de um evento individualizado, e sim de uma condição geral do trabalho contemporâneo, fixada em regras e normas de conduta, em habitualidade, constituindo um padrão de organização que, portanto, independe dos desejos, das vontades e das características específicas de cada trabalhador. (DAL ROSSO, 2008, p.43)

Dessa forma, deve-se depreender que o conceito de intensificação do trabalho, de maneira geral, vai se manifestar em todo o trabalho que exija mais esforço do trabalhador, seja ele esforço físico, emocional ou intelectual, para produzir mais resultados.

O conceito de intensificação é discutido também por Apple (1995) e por Hargreaves (1998), em estudos sobre racionalização e controle do processo de trabalho do ensino. Para Hargreaves (1998), por exemplo, a maior fonte de intensificação no trabalho docente não estaria no trabalho prescrito aos professores, mas, sim, nas condições subjetivas, tais como expectativas depositadas sobre os docentes, jornada de trabalho extra-escolar etc.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) destacam que os processos de intensificação não são homogêneos e perceptíveis de maneira uniforme por todas as categorias docente, e que tais processos podem ser apreendidos de maneiras diferentes, conforme a conjuntura em que se apresentam. Em um contexto mais conservador, por exemplo, a intensificação se aproxima do conceito clássico, manifestando-se através do aumento de trabalho em sala de aula, da presença de práticas pedagógicas menos criativas, da imposição de muitas tarefas realizadas fora da escola e de piores condições de trabalho. Já nos dias atuais, a intensificação apresenta-se de maneira mais sutil, já que exige-se dos professores que eles desenvolvam atividades inovadoras e criativas, fora da sala de aula ou da escola, responsabilizando o docente pelo insucesso ou fracasso escolar dos alunos.

Augusto (2004) afirma que é comum associar o sucesso da escola, em termos de desempenho escolar dos alunos, ao preparo, à formação e à competência profissional dos seus professores. Essa responsabilização que recai sobre os professores os obriga a buscar, muitas vezes por conta própria, formas de requalificação. Essa responsabilização do professor ainda persiste quando os organismos internacionais analisam os problemas revelados pela educação brasileira, como será abordado no fim deste capítulo.

Sendo assim, ao responsabilizar o professor pelo baixo desempenho dos estudantes ou pela qualidade duvidosa da educação como um todo, coloca-se como solução uma readequação do trabalho desse sujeito. Segundo essa lógica pragmática, basta adequar a força de trabalho que está sendo utilizada para que se obtenham os resultados desejados.

Oliveira (2006), ao analisar as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, concluiu que se tratavam de um processo de nova regulação educativa, e que tais mudanças levaram a significativos ajustes quanto à gestão escolar. Por

consequente, condições de trabalho nas escolas foram redesenhadas, o que resultou na reestruturação do trabalho docente.

As exigências apresentadas aos professores, no contexto de nova regulação educativa, pressupõem maior responsabilização dos mesmos, demandando maior autonomia, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa, estando elas além de suas condições objetivas e subjetivas. (OLIVEIRA, 2006, p.223.)

Santos (2004), na mesma direção, esclarece que as formas de exploração e de controle da força de trabalho são modificadas de acordo com as mudanças que o capitalismo sofreu ao longo das décadas. Assim sendo, como a gênese de novas demandas, passa a ser exigido um novo tipo de trabalhador que “suporte aos aumentos de intensidade do trabalho (...) e aumente a sua qualificação, uma vez que a produtividade repousa, cada vez mais, na utilização do trabalho complexo” (SANTOS, 2004, p.85).

A partir dessa afirmativa, devemos considerar que a forma como o Estado se organiza e organiza a educação estatal incide diretamente na organização do trabalho docente, contribuindo para o processo de intensificação do trabalho docente.

Segundo Dal Rosso (2008), “a intensidade do trabalho é uma condição do labor em permanente disputa entre empregadores e empregados” (p.196), estando, de um lado, os exploradores da força de trabalho, que sempre buscarão melhores resultados (e, para isso, sempre instituirão graus mais elevados de intensidade e, do outro lado, a resistência dos trabalhadores, de forma organizada ou não, buscando reduzir os graus de intensidade à qual estão submetidos. Nesse sentido, aponta-se o papel que principalmente os sindicatos cumprem na organização coletiva dos trabalhadores, não só para a redução das jornadas de trabalho, mas também para propor mecanismos que minimizem o processo de intensificação imposto às categorias profissionais.

Maia (2014), ao analisar a intensificação do trabalho dos professores da Universidade Federal do Paraná, destaca que esse fenômeno é percebido como um processo progressivo, e para identificar como ele ocorre foi preciso refletir “sobre os momentos em que as atividades docentes foram sendo ampliadas e passaram a constituir um novo corpo de atividades”, que, para a autora, quando associadas às atividades que



já eram realizadas, “promoveram a sensação não só de intensidade na execução das atividades, como de intensificação do trabalho, no que refere-se às suas configurações”(p.146). Essa ideia converge com o que Dal Rosso (2008) designou de “mais trabalho”, em um mesmo espaço de tempo ou num tempo ainda menor.

Quando Maia (2014) propõe essa reflexão, ela defende “que a base técnica da profissão docente se caracteriza pela continuidade. No entanto, o que muda explicitamente é a falta de tempo para o trabalho”. Assim, em que pesem as transformações ocorridas no mundo do trabalho, o fator determinante para o processo de intensificação do trabalho docente é a exigência na realização das atividades determinadas pelo contexto em que os docentes executam tais tarefas, no menor espaço de tempo. A autora se baseia nas teorias da compressão tempo-espaço (HARVEY,1992) para demonstrar como o professor, por não ter a limitação do local de trabalho para realizar suas incumbências, tem aumentado o número de atividades que realiza, acumulando tarefas extra-escolar. Para exemplificar, Maia (2014) discorre sobre atividades do docente em universidades, em que a intensificação apresenta níveis mais elevados.

(...) por exemplo, o caso das atividades administrativas ou de gestão exercidas na universidade que podem começar em casa, uma vez que é possível ler os e-mails e antecipar algumas tomadas de decisões, ação esta que se sobrepõe ao tempo de preparação das aulas e/ou à dedicação à pesquisa. Esse movimento dinâmico e imediatista torna a gestão do tempo também um elemento de intensificação (...).(MAIA, 2014, p.149)

Dessa forma, Maia (2014), citando Harvey (1992), diz que os recursos temporais restringem o movimento diário, o que faz com que o indivíduo precise encontrar tempo para comer, dormir e realizar os inúmeros afazeres inseridos no seu cotidiano. Identifica-se, nesse sentido, em alguns relatos de professores participantes da pesquisa TDEBB II, que a relação com o tempo é bastante conflituosa<sup>34</sup>.

A relação conflituosa com o tempo ou a “falta” dele são realidades também para os professores que atuam na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como já constatou a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II (TDEBB II).

---

<sup>34</sup> No capítulo 4 deste trabalho será apresentado o relato dos professores participantes dessa pesquisa.

Entretanto, na contramão dessas avaliações e constatações, o controle sobre o tempo dedicado à instrução ou às práticas em sala de aula aparece como um elemento positivo para os organismos internacionais, motivo pelo qual esse controle deve ser analisado à luz de referências críticas. É o que se pretende apresentar na sequência deste trabalho.

### **O trabalho docente e o tempo de trabalho segundo Banco Mundial**

O Banco Mundial (BM) iniciou sua intervenção no campo educacional em 1962, com a construção de escolas secundárias na Tunísia. Desde então, o interesse do BM por esse setor só têm aumentado. Nogara Junior (2016) faz uma retrospectiva da intervenção do banco no âmbito do ensino e aponta como as prioridades dessa agência foram se modificando a fim de atender aos interesses do capital. O autor destaca que foi a partir de 1996, com o lançamento do documento *‘Estratégias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial’* (1996), que o BM passou a direcionar, mundialmente, sua atenção ao ensino médio.

Segundo Bruno (1995), com a flexibilidade do sistema capitalista e sua vasta expansão, as exigências em relação à qualificação da força de trabalho aumentaram, fazendo com que a educação deixasse de ser uma questão nacional, ganhando expressão mundial. Daí a interferência cada vez mais incisiva dos organismos transnacionais nesse setor. Bruno (2011) esclarece que, a partir da Conferência de Jomtien (1990), “a regulação da educação passou a envolver múltiplos agentes: além de agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também ONGs locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas” (p.553).

No Brasil, foi a partir de 2005, com o lançamento do compromisso ‘Educação Para Todos’, que o BM dedicou maior atenção a todo o sistema educacional, desde a primeira infância até o ensino superior. Nogara Junior (2016), citando Siqueira (2012), salienta como as diretrizes do BM deixaram de ser tão perceptíveis a partir do governo Lula, se comparadas à gestão de Fernando Collor e à de Fernando Henrique Cardoso.

A partir da gestão Lula tais imbricações se tornam menos aparentes e influências que antes eram mais francas e tinham contornos políticos mais nítidos agora parecem se concentrar mais no âmbito da afinidade ideológica do que propriamente de obrigações contratuais. (SIQUEIRA, 2012, p.130 *apud* NOGARA JUNIOR, 2016)

Essa é uma observação importante a se fazer, pois parte-se do entendimento de que os governos, sejam quais forem, estão submetidos à lógica do capital. Em outras palavras, mesmo que na aparência e no discurso os gestores do aparato estatal se diferenciem, na essência eles mantêm a mesma prática subserviente. Dessa forma, entende-se que as reformas que se propõem ao ensino médio, a partir de 2017, estão em confluência com as diretrizes do BM.

Sob esse prisma, conforme evidencia Freitas (2017), a reforma proposta ao ensino médio (Novo Ensino Médio) brasileiro será financiada por agências internacionais através de empréstimos junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o BM. Tal medida, assim que anunciada, foi rechaçada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN),<sup>35</sup> que afirmou ter ciência de tal conjuntura, uma vez que o próprio projeto da ‘contrarreforma’ do Ensino Médio foi desenvolvido com base nas orientações do banco estadunidense. Segundo o ANDES-SN, nas últimas décadas, a relação do Brasil com esses organismos internacionais tem significado uma subordinação dos governos a eles, pois atrelada aos empréstimos vem a submissão política, com medidas de ajuste e reformas, inclusive, na área educacional, tendo como perspectiva a mercantilização e privatização da educação pública e de outros setores sociais, tão relevantes à classe trabalhadora, como saúde e previdência social.

O documento do BM intitulado “Estratégias para a educação 2010-2020” é analisado por Nogara Junior (2016), que, em consonância com Leher (1999), afirma que tal diretiva “trata-se de uma tentativa do Banco em estabelecer-se como o Ministério Mundial da Educação” (p.102). Para Nogara Junior (2016), dentre as prioridades definidas pelo BM para educação brasileira, duas têm relação direta com o estudo apresentado nesta dissertação, a saber: a “Expansão do Ensino Médio focalizando o ensino de competências necessárias ao mercado de trabalho; Desenvolver estratégias para melhorar a eficácia do professor em sala de aula.” (p.106).

---

<sup>35</sup>Disponível em <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8933>. Acessado em 30 de agosto de 2017.

Como se pode verificar, coloca-se na agenda atual do BM tanto a expansão do ensino médio focalizando o mercado quanto a ampliação da eficácia docente. As dúvidas que se colocam a partir da definição dessas novas prioridades são: o que seria, efetivamente, a ampliação da eficácia dos professores? Quais as demandas do capital em relação ao trabalho docente no processo de reformulação do ensino médio? Qual a relação desses requerimentos com a intensificação do trabalho docente?

Em documento mais recente do BM, publicado em 2014, intitulado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, encontra-se alguns indicativos de como a prioridade relacionada à eficácia dos professores é pautada. O BM demonstra grande destaque ao papel do professor na melhoria dos índices educacionais dos países da América latina e do Caribe. O referido documento está subdividido em seis capítulos, e tem como foco a discussão sobre os professores que atuam na educação básica.

Logo no prefácio do documento é ressaltado o desenvolvimento educacional na última década, destacando-se três idéias base: I- quase 80 milhões de pessoas saíram da pobreza; mais de 50 milhões ingressaram na classe média; II- o ensino fundamental tornou-se quase universal e; III- a média de anos de escolaridade, na América Latina e no Caribe, vem aproximando-se à dos países da OCDE (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

No entanto, é mencionado, logo em seguida, que esses números não foram capazes de barrar a crise que se iniciou nos Estados Unidos e que assolou o mundo. Essa recessão, conhecida como “crise da bolha imobiliária”, teve início em 2008 e seu epicentro aconteceu no país central do capitalismo (EUA), impactando todos os demais países do mundo<sup>36</sup>. Segundo Corsi (2011), o processo da crise evidenciou-se após a quebra do banco norte-americano Lehman Brothers, em setembro de 2008, quando o pânico tomou conta do sistema financeiro internacional. A especificidade dessa crise é que ela abalou um dos pilares do poder econômico e político dos países centrais, o capital financeiro, trazendo à tona suas fragilidades.

---

<sup>36</sup>Ver mais em Corsi (2011). O autor faz uma análise da crise iniciada nos Estados Unidos, retomando o aspecto estrutural dessa crise no sistema capitalista.

Cabe salientar que as crises são inerentes ao sistema capitalista e impactam todas as esferas da sociedade, e não seria diferente no campo educacional.

Porém, ao apontar o problema da crise como um fator externo aos países da América Latina e do Caribe, o documento afirma que “no entanto, a solução não pode ser esperar pela mudança do ambiente externo. A região precisa desenvolver as próprias estratégias de produção mais diversificada, exportações de maior valor e crescimento sustentável de longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.12). Assim, diante das instabilidades do sistema capitalista, o BM propõe aos países mais uma adequação ao sistema, a fim de suprir as necessidades do modo de produção. Nesse sentido, como uma solução ‘mágica’ à crise instalada, recomenda-se o investimento em capital humano, que, segundo o documento, é “o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.12). Tal afirmação considera que a saída às vicissitudes do capital está, hoje, na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos. Afirma o BM que o principal problema estaria na baixa qualificação destes, e conclui responsabilizando os docentes pela baixa qualidade da educação. Segundo os autores, o documento apresentado

Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, **o aumento da eficácia dos professores em serviço** e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. xi)

Em outro trecho, o estudo apresentado conclui:

A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada. (BANCO MUNDIAL, 2014, p.25)

Em suma, acreditar que a solução da crise está na educação é negar o próprio caráter do Estado e uma de suas funções centrais: manter o ciclo de reprodução do capital. Em outras palavras, é acreditar que a sucessão de instabilidades “não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação” (NOGARA JUNIOR, 2016, p.166). Não levando em consideração

esses aspectos, diante das crises inerentes ao sistema capitalista, o BM propõe ajustes e reformas que visam prolongar a vigência desse sistema.

Bruno (2011) problematizou essa questão partindo da exposição sobre o valor de uso e o valor de troca da educação escolar e sua incidência no desenvolvimento econômico. A autora destaca que “ser qualificado é, na perspectiva do capital, possuir algum tipo de capacidade<sup>37</sup> de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia.” (p.556). Nessa linha de raciocínio, ela conclui:

Para o capitalista, a capacidade de trabalho é valor de uso, pois será ele a explorá-la, tendo em vista a produção da mais-valia. Para o trabalhador, ela é valor de troca, pois não sendo proprietário dos meios de produção não pode utilizá-la em benefício próprio, tendo de vendê-la ao capitalista para garantir sua sobrevivência. (BRUNO, 2011, p.556)

Dessa forma, a autora demonstra que, no capitalismo, o maior interesse em relação à qualificação da força de trabalho é do capital, uma vez que para ele essa qualificação constitui-se como valor de uso (para o trabalhador ela é mercadoria alienável, valor de troca). Assim sendo, cada vez mais o capital necessita exercer o controle sobre os processos educativos, ou de formação. Esse controle tem como objetivo central o aumento da produtividade escolar, tanto do aluno quanto do professor, reduzindo o volume de capital variável necessário à formação de nova força de trabalho, o que pode contribuir para a expansão da mais-valia. Inversamente, um estreitamento do trabalho de ambos, alunos e professores, pode comprometer essa expansão da mais-valia (BRUNO, 2011, p.557). Como no Brasil os resultados que balizam as orientações do capital para a educação nacional estão abaixo do esperado, é frequente que gestores da educação a serviço dos pressupostos capitalistas e mesmo organizações inseridas nessa lógica apontem o professor ou a rebeldia do estudante como responsáveis pelos resultados decepcionantes dos processos de aprendizagem.

Se, na década de 1990, a alternativa à crise que se instalava era a garantia do acesso dos jovens à educação básica, hoje, diante de novas tensões políticas, econômicas e sociais do capital, o problema apontado é a qualidade da educação

---

<sup>37</sup> A autora destaca que essa capacidade é, no capitalismo, uma mercadoria produzida socialmente por trabalhadores.

ministrada nas escolas onde se forma a nova força de trabalho. Diretamente que se questiona é a qualidade da força de trabalho que está a serviço de formar nova força de trabalho: a qualificação do professor. O documento apresentado é categórico ao mencionar que “somente na última década as pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.1).

Antes de apresentar os resultados da pesquisa realizada, o BM elabora uma caracterização dos professores da América Latina e do Caribe. Em síntese, destaca que a maioria é do sexo feminino e apresenta certo grau de envelhecimento. Além disso, possui, em linhas gerais, baixas habilidades cognitivas, se comparado a outras profissões<sup>38</sup>. Apesar de reconhecer que os salários são relativamente baixos em relação a outros que exigem o mesmo grau de formação, o documento destaca a jornada laboral da categoria (horas semanais trabalhadas), afirmando “que os professores trabalham um número consideravelmente menor de horas, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.8).

Ademais, o citado documento reforça que os docentes têm uma trajetória salarial com pouca variação, o que significa, em geral, uma ausência de plano de carreira nessa profissão. Como vantagem da profissão docente, destacam-se a estabilidade profissional e alguns benefícios, como ‘férias longas’ e jornada oficial de trabalho curta. Por fim, o documento conclui haver um problema: o excesso de oferta de profissionais. Apesar de reconhecer que há um *déficit* de professores<sup>39</sup> de matérias específicas, como matemática e ciências por exemplo, a oferta excessiva de licenciados em pedagogia, por sua vez, é apontada como problema.

Quando se refere à qualidade dos professores, o BM, em suas formulações, faz relação com o que chama de “fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.26), referindo-se ao baixo tempo de aula destinado à instrução. Esse tempo destinado à instrução é alvo é

---

<sup>38</sup> A comparação é feita com as habilidades cognitivas de engenheiros.

<sup>39</sup> Sobre déficit de professores, ver matéria disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acessado em 15 de agosto de 2017.

um dos itens de maior ênfase do documento, que apresenta estudos quantitativos mensurando o tempo despendido pelos professores em sala de aula. Dessa forma, segundo a análise,

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12)

Notabilizam-se, portanto, dois aspectos nos estudos apresentados: a responsabilização do docente e o controle sobre o tempo de trabalho do professor em sala de aula.

Em relação ao primeiro aspecto, a responsabilização do docente, é nítido que os professores são diretamente culpabilizados pela baixa qualidade da educação. Fica implícito, nas entrelinhas das análises, que se esperava do docente um dinamismo, e uma otimização do tempo em sala, pois não se considera razoável “gastar o tempo” nem mesmo apagando o quadro, pois estar-se-ia “desperdiçando” frações da aula destinadas à aprendizagem. Retoma-se, implicitamente, pois, a necessidade do professor polivalente em sala de aula. A responsabilização desse profissional ganha, inclusive, contornos econômicos, quando é aventado que “todo elemento de despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, a aquisição de livros e os salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.11). É exigido, financeiramente, que essa interação entre professor e alunos seja a mais “produtiva possível”, afinal, trata-se de uma ‘despesa’, e, na lógica do capital, não é possível ter uma despesa cujo retorno não seja rentável.

O segundo aspecto destacado nesse relatório é a crítica sobre o mau uso do tempo dos professores em sala de aula, que é realizado a partir da qualificação do tempo utilizado (bom ou ruim). Partindo dessa premissa, o BM, respaldado pelos organizadores do estudo, propõe uma interferência direta sobre os tempos em sala de aula. Segundo tais organizadores, “a intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.11)



O controle sobre o tempo, como já esclareceu Bernardo (2006), é próprio da lógica capitalista. É inegável que não seria diferente dentro das escolas em que está sendo formada nova força de trabalho. Porém, o tempo despendido à instrução, foco do documento em questão, considera apenas o tempo de ensino<sup>40</sup>, não levando em consideração o tempo de trabalho docente, que é mais amplo e demanda um significativo esforço por parte dos professores, indicando claramente uma forma para a intensificação do trabalho do professor em sala de aula.

Essa orientação de organismos externos deve ser analisada à luz da expansão do setor privado na educação, o que pode ser comprovado nos estudos de Chaves (2010); Crosso e Magalhães (2016), e seu correlato dialético, a redução, ou mesmo a extinção, da educação pública e gratuita como dever do Estado (Editores da Rev. Ed. e Soc. 2016).

Quando o BM apresenta tal estudo, tendo como elemento central a imputação de culpa aos professores e o controle sobre o tempo de trabalho desses trabalhadores, o faz de forma intencional. Como agente a serviço do capital, essa entidade sinaliza setores onde o capital deve intervir de forma a garantir não somente sua sobrevivência, mas também mais lucro. A educação pública, nesse sentido, alvo de sistemática intervenção do BM, aparece hoje como espaço fundamental para ajustar a força de trabalho às necessidades do capital, além de esfera rentável às grandes empresas capitalistas. Mas para que esses objetivos sejam realizados, parece perfeitamente inteligível que os direitos trabalhistas daqueles que estão formando a nova força de trabalho sejam gradativamente suprimidos, a estabilidade seja rompida, o estatuto docente, anteriormente vigente, seja eliminado e os tempos sejam otimizados para garantia dos lucros e movimentos próprios do capital nessa esfera. Dessa forma, a responsabilização do educador aparece como justificativa para futura demissão em massa e a contratação de novos trabalhadores, instáveis, mas produtivos. Em última instância, tal quadro concorre para a desvalorização e o rebaixamento salarial da categoria.

A escola pública, alvo de análise e crítica do Banco Mundial, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina e no Caribe, está ameaçada pelo espectro da privatização. No Brasil, esse processo está se dando agora através das Organizações

---

<sup>40</sup> Conforme diferenciou Souza (2010).

Sociais (OS<sup>41</sup>), como já acontece em Goiás<sup>42</sup>, e tende a avançar com a aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, conhecida como lei da terceirização, que, como a própria alcunha já diz, regulamenta a prática e permite que as empresas terceirizem todos os serviços – inclusive as chamadas atividades-fim (a principal atividade da empresa). No setor educacional, abre-se margem para a contratação de professores terceirizados.

---

<sup>41</sup> As Organizações Sociais – OS, foram criadas através da Lei 9637/98, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. A contratação de OS pelo Estado dispensa licitação, sendo os trabalhadores contratados pela CLT e por outras formas próprias do setor privado. Além disso, há restrição uma série de procedimentos, previstos no poder público, de fiscalização dos contratos e do repasse de dinheiro público.

<sup>42</sup> Para maiores detalhes, ver link disponível em <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-os-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/>. Acessado em 22 de agosto de 2017.

### 3. O ENSINO MÉDIO E O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NA REE/MG

O ensino médio no Brasil compreende a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos, e tem suas finalidades definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.694/1996). Dentre seus objetivos está a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o aprimoramento do educando, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, entre outros.

As questões normativas do ensino médio revelam, também, a disputa existente entre as classes da sociedade capitalista. Para a classe dominante, composta por aqueles que detêm o poder (controle e posse dos meios de produção), essa etapa de ensino deve preparar seus filhos (herdeiros), oferecendo-lhes uma formação que permita ter acesso à universidade e alcançar os postos de comando da sociedade, perpetuando, assim, a hegemonia de sua classe. Já para os filhos da classe trabalhadora, nessa perspectiva, a última etapa da educação básica deve essencialmente garantir a formação de mão de obra qualificada para atender aos interesses do capital em constante transformação, cujo objetivo principal, como já mencionado neste trabalho, é a extração de mais-valia.

Diante de tais questões, colocam-se vários desafios a essa etapa de ensino, desde a garantia da oferta de vagas até a articulação entre preparar para continuidade dos estudos concomitante à formação para o mercado de trabalho e à garantia de uma formação unitária aos filhos da classe trabalhadora.

Segundo dados do Censo Escolar 2016, as matrículas totais para o ensino médio, nos anos de 2004 a 2016, apresentaram uma queda absoluta de 1.037.369 matrículas (de 9.169.357 em 2004 para 8.131.988 no ano de 2016). Além dessa queda no número total de matrículas, a síntese dos dados do censo escolar ainda aponta para o fato de o ensino médio ainda não conseguir atender à demanda de concluintes do ensino fundamental<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup>Ver notas estatísticas do Censo Escolar 2016, disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)

Outro desafio colocado a essa etapa do ensino consta no PNE (2014/2024), em sua Meta 3, que propõe universalizar o atendimento escolar à população com faixa etária entre 15 e 17 anos, e aumentar, até o fim da vigência do plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio em 85%. Para garantia dessa meta, propõe-se, como primeira estratégia, “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio” (BRASIL, 2014a, p.5).

Sintonizada com o texto da Meta 3 do referido Plano, avança, em 2016, a propalada reforma do ensino médio. Embora imposta via medida provisória pelo governo de Michel Temer, tal reforma já vinha sendo gestada há algum tempo. Prova disso é que, em 2012, foi criada uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Esse grupo de trabalho elaborou o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que propunha a reformulação da última etapa da educação básica. Tal projeto, além da reorganização curricular por área do conhecimento, previa a jornada em tempo integral. Grosso modo, os currículos passariam a ser divididos por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e os alunos deveriam escolher apenas uma delas no 3º ano.

O último registro de movimentação do PL n.º 6.840/2013 data de dezembro de 2014, quando foi divulgado o substitutivo do projeto inicial. As principais alterações que o projeto sofreu foram: fim da obrigatoriedade das opções formativas, que passavam a ser uma alternativa para ampliação da jornada de estudos; retirada da obrigatoriedade do ensino em tempo integral para a faixa etária de 15 a 17 anos; retirada, também, da proposição dos temas transversais; retirada da restrição de idade mínima para o ensino médio noturno; definição da organização curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alterações quanto à formação de professores, sendo suprimida a obrigatoriedade de formação por área, especificando que a formação de docentes segue a base nacional comum da Educação Básica.

Antes mesmo da aprovação da lei que visava reformular o ensino médio houve iniciativas experimentais nas redes públicas estaduais do país. Trataram-se de experiências por meio de programas que convergiam com os conteúdos propostos no PL, a exemplo do que ocorreu em Minas Gerais, com o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Implementado em todas as escolas da rede estadual de ensino

mineira, o REM, que teve vigência entre os anos de 2012 a 2014, reestruturou o currículo e ampliou a jornada escolar dos alunos.

Em âmbito nacional, com a mudança na gerência do Estado brasileiro, a partir da posse de Michel Temer (PMDB) em agosto de 2016, o ensino médio “foi assumido como etapa prioritária para a efetivação de mudanças” (DUARTE, 2017, p.75). Assim, em setembro do mesmo ano, o então presidente encaminhou a proposta de Medida Provisória (MP) nº 746 ao Congresso Nacional, mais precisamente no dia 22 de setembro de 2016. Em caráter de urgência, a MP visava aprovar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A MP nº 746/2016 tramitou na Câmara dos Deputados e Senado até fevereiro de 2017, quando o texto aprovado foi encaminhado para sanção do presidente Michel Temer. O texto-base elaborado e encaminhado para o Senado apresentou algumas modificações em relação à proposta inicial, mas foi sancionado. Então a MP nº 746/2016, encaminhada pelo Senado, converteu-se, em 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 13.415.

Segundo Ferreira e Silva (2017), a discussão sobre o ensino médio é traduzida em uma disputa entre dois campos. O primeiro desses pólos é composto pelos “liberais-conservadores”, que são adeptos da teoria do capital humano, já refutada por diversos críticos como Frigotto (2006) e Souza (2006). O segundo campo, por sua vez, é representado por “segmentos da sociedade acadêmica educacional”, que pretendem romper com a lógica vigente e “propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens e (...) uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil” (p.287). Identificando-se com o grupo que pretende opor-se à lógica vigente, Frigotto e Ciavatta(2011) consideram as mudanças empreendidas no ensino médio a partir de uma análise do conjunto das relações sociais de produção e dentro de um determinado contexto, o que permite entender que as propostas, ideologias, teorias e políticas para a educação no Brasil são pautadas para atender às demandas e aos interesses de apenas uma classe.

Diante das exigências do capital e das reformas empreendidas que retiram direitos sociais e trabalhistas<sup>44</sup>, essencialmente da classe trabalhadora, a reforma do ensino médio coloca-se, na agenda atual, como uma das medidas necessárias à recuperação da economia ante à crise identificada no país a partir de 2008. Essa reforma, nesse sentido, insere-se em um contexto mais amplo de ajustes estruturais, já indicados em dois documentos denominados “Uma ponte para o futuro” (2015) e “A Travessia Social” (2016).

O primeiro documento, “Uma ponte para o futuro”, apresentado em outubro de 2015 pelo vice-presidente à época, Michel Temer, previa as reformas em curso<sup>45</sup>, além do corte de gastos públicos para garantir a estabilização da economia do país. Tal documento indicava a redução da capacidade de intervenção do Estado, beneficiava claramente o setor privado e antevia sérios ataques aos direitos dos trabalhadores. Em maio de 2016, agora como presidente, Michel Temer anunciou o seu projeto de governo para as áreas social e educacional, através do documento intitulado “A Travessia Social”. O ponto central do documento enfatiza a necessidade de se desvincularem da Constituição e da Lei Orçamentária os gastos com educação, para assim promover o “crescimento responsável do país”, e defende mais proximidade entre governo e setor privado. Na área educacional é indicada a prioridade ao ensino médio, predizendo a futura reforma.

Diante desse cenário, tal reforma demanda atenção, pelo conjunto amplo de novas diretrizes dadas a essa etapa de ensino, responsável pela formação de grande parcela da nova força de trabalho, necessária ao capital em seu atual estágio de desenvolvimento. Trata-se de uma reforma que implica muitas e profundas mudanças na organização escolar e na organização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2010)<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Conforme Souto e Maior (2017), disponível em <https://grupodepesquisatrabalhoecapital.wordpress.com/2017/08/29/impactos-do-golpe-trabalhista-a-lei-n-13-46717/> e Granemann (2016), disponível em <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8648> Acesso em 20 de outubro de 2017

<sup>45</sup> Reformas trabalhista e da previdência, principalmente.

<sup>46</sup> Segundo Oliveira (2010), a organização do trabalho escolar deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. Pode ser definida como a configuração assumida pelo trabalho do professor e dos demais profissionais da escola, buscando atingir os objetivos da instituição ou do sistema.

Ressalta-se que essa mudança na perspectiva do ensino médio, etapa na qual o discurso da inovação das práticas pedagógicas, da “flexibilização dos currículos” e do empreendedorismo como alternativa à classe trabalhadora diante crise, coincide com a necessidade de atender às exigências do sistema. Entre as estratégias inseridas no campo educacional, exige-se que a classe trabalhadora seja formada de forma mais flexível, capaz de acompanhar transformações e adequações do sistema capitalista.

Analisar as mudanças propostas para o ensino médio tendo como elemento de maior atenção as alterações no tempo de trabalho do professor é a pretensão primordial deste trabalho.

Para tanto, propõe-se apresentar um breve histórico do ensino médio, a partir da promulgação da Lei nº9.394/1996, destacando as principais diretrizes gerais dessa etapa de ensino e buscando evidenciar suas relações com as prescrições dos organismos internacionais, com ênfase naquelas relacionadas ao trabalho e aos tempos de trabalho docente.

Apresenta-se, também, neste capítulo, uma descrição analítica do programa Reinventando o Ensino Médio, implementado em Minas Gerais de 2012 a 2014. Compreendido inicialmente como um projeto piloto, tal programa abrangeu, em 2014, todas as escolas da rede estadual de ensino médio, reestruturando conteúdos e formas do ensino médio, ampliando a carga horária e inserindo disciplinas voltadas para a área de empregabilidade. Conforme demonstraremos em detalhes, o Reinventando o Ensino Médio demonstrou-se consoante com as propostas de reestruturação dessa etapa de ensino em âmbito nacional.

O capítulo é encerrado com um panorama (apresentação e discussão) sobre a reforma do ensino médio proposta para implantação em todo o país, reforma esta normatizada pela Lei nº 13.415/2017.

## **O Ensino Médio: considerações sobre os últimos 20 anos**

O capítulo 1 deste trabalho fez-se referência à década de 1990, período marcado por diversas reformas, com objetivo de promover ajustes que melhor atendessem às demandas do capital. Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), essas reformas contribuíram

para o desmanche do Estado no que se refere à garantia de direitos coletivos e universais e catalisaram o avassalador processo de privatizações.

No campo educacional, as reformas que ocorreram partir dessa década não foram fruto de uma demanda social nem de disputa entre os diversos setores da sociedade. Elas visaram tão somente a uma adequação às determinações do mercado, sendo os organismos internacionais, como Banco Mundial, por exemplo, os responsáveis por determinar as novas diretrizes para educação no Brasil. Essa temática foi alvo de vários estudos, como assinalam Coraggio (1996), Cunha (1997, 2000), Ferretti (2000), Silva Junior (2003).

A partir da LDBEN (9.394/1996), o que antes compreendia o ensino secundário recebeu a denominação de ensino médio, apesar de ainda não obrigatório, para os jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental. Uma das mais profundas e polêmicas mudanças no ensino médio a partir de então foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico/profissionalizante, através do Decreto nº 2.208/1997, o que já foi estudado por vários autores, entre eles Kuenzer (1999), Ferretti (2000), Cunha (2000). Essa separação não por acaso, já havia sido sinalizada pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD), em 1992. Cunha (2000) faz referência a esse fato:

Para o BIRD, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre a educação e a capacitação traria vantagens para ambas. (CUNHA, 2000. p.49)

Tal separação foi alvo de críticas da academia e de movimentos sindicais docentes e estudantis da época, que defendiam a integração da formação geral com a formação técnica, a fim de garantir aos egressos do ensino médio uma formação mais completa. Contudo, tais críticas não foram consideradas legítimas e a reforma seguiu seu curso.

Em 1998, o parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara Educação Básica (CNE/CEB) nº 15/98 e a resolução CNE/CEB nº 03/98 apresentavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propondo uma estrutura



curricular única em todo o território nacional. Bueno (2000) fez uma análise crítica sobre os fundamentos de tais diretrizes, dando especial enfoque à sua coerência com tendências mundiais e seus nexos com recomendações de agências internacionais para reformas educativas nos países emergentes. No estudo apresentado, Bueno destaca que, embora no texto do parecer CNE/CEB nº 15/98 as diretrizes propusessem a superação da dualidade entre a formação geral e técnica, a partir da integração plena entre os ideais humanistas mais amplos e os objetivos econômicos mais pragmáticos relativos ao mundo do trabalho, a prática não condizia com tal proposição. Para Bueno (2000), o que estava colocado era que as condições reais deveriam ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais (p.16). E completa: “a assunção de diretrizes impenetráveis e o cumprimento de um ritual litúrgico para sua discussão e adoção é a trilha mais percorrida pelos fazedores de política.” (BUENO, 2000, p.16, 17)

No mesmo ano de 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo, como o próprio nome já esclarece, de avaliar os estudantes concluintes do ensino médio. De caráter não obrigatório, o ENEM era realizado uma vez por ano e registrou, inicialmente, baixa participação dos estudantes<sup>47</sup>. Segundo Duarte (2017), tal exame “é compreendido como uma estratégia do projeto de reforma do Estado, que visa impor paulatinamente medidas para concretizá-lo, reduzindo as resistências” (p.51). Essa observação é pertinente, pois as mudanças empreendidas no ENEM a partir de 2009 induzem as posteriores reformas pretendidas pelo Estado no ensino médio<sup>48</sup>.

Dando prosseguimento a essa conjuntura de ajustes, no ano 2000 foram criados o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) e o Projeto Escola Jovem, financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ambos tinham como objetivo apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural em curso no país (MELO e DUARTE, 2011). O PROMED visava promover a reforma e a expansão do ensino médio, melhorando a qualidade das escolas e o grau de cobertura, para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país. Segundo Lima

---

<sup>47</sup> Duarte (2017, p.52) apresenta os números de abrangência do Enem entre 2000 e 2002.

<sup>48</sup> Uma das mudanças a partir de 2009 foi que o ENEM passou a ser organizado por áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias - incluindo redação; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias), ampliando de 63 para 180 questões. Foi a partir desse ano também que o exame começou a ser utilizado como forma de seleção para as universidades públicas.

Junior (2012), para a execução do programa foi firmado um acordo com o BID para o alcance desses objetivos, o que acarretou exigências do Banco aos governos nacionais. Tais exigências, no caso brasileiro, implicaram o estabelecimento de regras e de condições para o cumprimento de metas pelo governo federal. Através dos convênios firmados entre o MEC e as unidades federativas, houve a subordinação das ações desses entes às determinações provenientes do ajuste na esfera federal. Tais imposições condicionavam a liberação de recursos mediante “a comprovação da adoção de determinada conduta e de medidas educacionais e institucionais, ainda que contrárias aos interesses locais e nacionais, mas em proveito de setores alinhados aos interesses macro políticos.” (LIMA JUNIOR, 2012, p.7)

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, muitos críticos das reformas ocorridas na década anterior depositaram esperanças que essa situação se inverteria. O governo federal promoveu estudos e grandes debates sobre o tema no país, envolvendo representantes do capital e do trabalho. Ao final, o governo revogou o Decreto nº 2.208/1997 por meio de outro decreto que dividiu a educação profissional em três níveis: educação profissional básica, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O Decreto nº 5.154/2004 admitiu a integração entre ensino médio e profissional, sem, contudo, alterar as condições gerais da oferta. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2011), não houve mudanças entre as políticas adotadas para essa etapa da educação básica desde o governo de FHC. Nas palavras dos autores

(...) não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p.625)

O Decreto nº 5.154/2004 permitiu tanto o ensino médio separado quanto o integrado ao ensino profissional. Porém, essa integração, quando houvesse, seria responsabilidade da escola, dos sistemas e das redes de ensino. Melo e Duarte (2011) apontaram algumas limitações dessa proposta:

Na prática, as experiências foram limitadas em termos qualitativos e quantitativos. Nas redes estaduais de ensino, a oferta da educação profissional é secundarizada em razão da prioridade que a legislação nacional lhe atribui. A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e\ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade. (MELO e DUARTE, p.234, 2011)

Dessa forma, não há uma mudança substancial no que se refere à fragmentação na formação do ensino médio. Apesar de pautar o Ensino Médio Integrado, o Decreto nº 5.154/2004, que foi incorporado à LDBEN através da Lei nº 11.741/2008, deixava a oferta da educação em aberto, apenas como possibilidade. No texto da referida lei, na seção que trata “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, em seu Art.36-A, parágrafo único, consta que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Outra medida adotada pelo governo Lula foi o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, através do Decreto nº. 6.095/2007 e da Lei nº 11.892/2008. Essa integração também foi feita de forma compulsória, uma vez que os recursos foram vinculados à adesão ao processo de “ifetização” (SILVA, 2015; TAVARES, 2009).

Em 2009, ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária dos 04 aos 17 anos. Muitos autores consideraram tal medida um avanço<sup>49</sup>. No entanto, houve críticas pela limitação da obrigatoriedade a essa faixa etária, compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da universalização do ensino médio (MELO e DUARTE, 2011). Isso porque estabelecer a obrigatoriedade na oferta limitando a faixa etária, para a etapa de ensino que conta com o maior número de alunos com distorção idade/série (distorção essa motivada principalmente por aspectos socioeconômicos familiares), sem alterar outras questões de fundo, como a distribuição

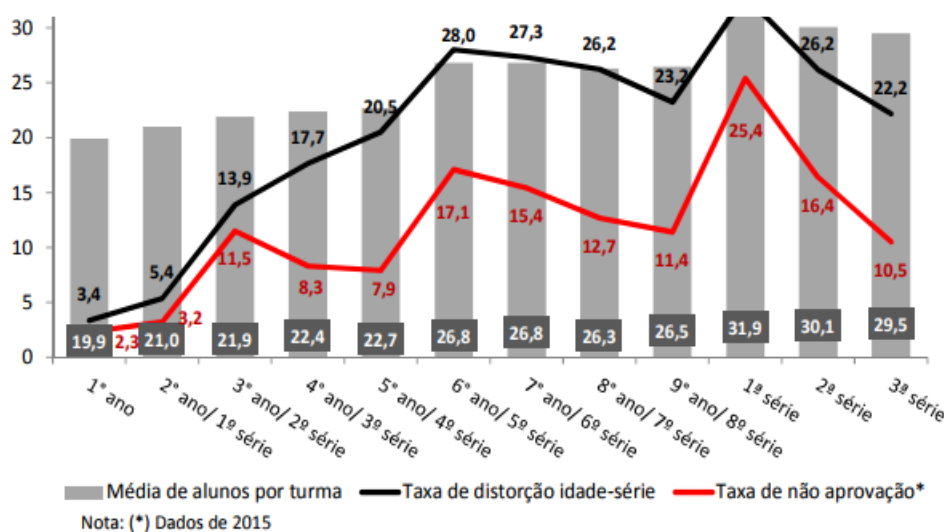
---

<sup>49</sup> Ver DOURADO (2013); LIMA (2011).

de renda, trata-se de medida pouco eficaz diante do desafio de se universalizar o ensino. No gráfico a seguir pode-se observar que na 1ª série do ensino médio encontra-se o maior percentual de distorção idade/série, ou seja, alunos que estão fora da idade adequada a determinada etapa de ensino.

Gráfico 2

Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) - Brasil 2016



Fonte: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016 (BRASIL,2016).

Logo, para que haja de fato a universalização, além da obrigatoriedade, a gratuidade do ensino básico deve ser garantida por outros meios, sem imposição de um limite de idade. Este, ao contrário, reduz custos e ajuda a expulsar estudantes do ensino médio regular, empurrando-os para outras modalidades.

Outra mudança significativa que merece ser pontuada é a reelaboração, em 2009 e 2010, da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a induzir a organização dos currículos do ensino médio e integrou o processo de seleção de várias instituições federais de ensino, que começaram a utilizar o exame como única etapa de seleção para concorrer às vagas. É importante destacar que o “novo” ENEM não rompeu com as limitações e com o caráter meritocrático dos antigos vestibulares adotados pelas universidades. Ao contrário, ele na verdade, acirrou a disputa entre candidatos, uma vez que mais estudantes de diferentes regiões do país conseguem

concorrer a uma mesma vaga. Os famigerados ‘cursinhos’, que antes preparavam para os vestibulares tradicionais, apenas adequaram seus conteúdos de forma a preparar seus alunos/clientes para realizar a prova do exame nacional. Essa reformulação do ENEM, como já sinalizou Duarte (2017), ofereceu o substrato para a consolidação da reforma curricular do ensino médio.

Ainda em 2009, o governo federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009). Tal programa propõe a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; a universalização do acesso e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; a consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; e a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, o reconhecimento e a priorização da interlocução com as culturas juvenis. Tido como programa experimental, a proposta era que ele fosse implementado em regime de colaboração com os estados, principais responsáveis pela oferta dessa modalidade de educação segundo a LDBEN.

Segundo o Documento Orientador do ProEMI, o programa é uma estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas...(BRASIL, 2013). Dessa forma, esse redesenho curricular possibilitaria a inovação pedagógica nas escolas de ensino médio, propondo um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade atual, sem alterar as finalidades do ensino médio, conforme estabelece a LDBEN.

O governo Dilma (2011-2016), que, em geral, deu continuidade aos programas do governo Lula e os aprofundou, no ensino médio fez o mesmo. Articulado ao ProEMI, Dilma criou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 1.140/2013 (BRASIL, 2013b), como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a LDBEN/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio –DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.

4). Tal programa realizou, portanto, cursos de formação continuada destinados aos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio, com os seguintes objetivos: 1 - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos referidos profissionais (professores e coordenadores); 2- discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM.

Esses cursos foram organizados e operacionalizados através da parceria entre o Ministério da Educação, as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Estado de Educação. A formação foi organizada da seguinte forma:

I – as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação (Seduc), são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas;

II – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

III – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 4)

Os cursos destinados aos professores que atuavam no ensino médio tinham carga horária total de 200h, duração de 10 meses e realizavam-se de forma presencial. Segundo fontes oficiais, em Minas Gerais participaram das capacitações 38 mil professores que atuavam em sala de aula, além de dois mil educadores que atuaram como orientadores.

Ressalte-se que tal proposta alterou a relação com o tempo de trabalho dos professores que se dispuseram a realizá-lo, uma vez que os cursos previam 50h de estudos individuais, sendo o professor impelido a organizar “seu próprio tempo institucional (hora-atividade) para a leitura dos textos básicos do curso” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9). Além das atividades individuais previstas, os cursos estipulavam a realização de tarefas coletivas, que deveriam ser realizadas por grupo de professores, semanalmente, nas escolas, seguindo-se as orientações do programa de formação, sendo responsabilidade do gestor escolar assegurar as condições de organização da hora-atividade concentrada, viabilizando, assim, os encontros presenciais com o coletivo da escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9)

Outra questão importante relacionada à alteração na dinâmica temporal dos professores é que durante a vigência do curso (previsão de 10 meses), o docente não poderia tirar licença, sob a penalidade de ser interrompido o pagamento da bolsa de estudo e pesquisa que eles recebiam como forma de incentivo à realização do curso (p.22). Sobre essas bolsas, os critérios para a obtenção eram: 1) estar atuando como professor ou como coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual; 2) estar em efetivo exercício em 2014; 3) constar no Censo Escolar de 2013 (para comprovação de que era vinculada a alguma escola no ano anterior). Atendendo a tais critérios, os profissionais estavam aptos a receber uma bolsa de R\$200,00 mensais durante o período do curso.

A reflexão sobre essa proposta de formação de professores permite observar que ao responsabilizar os educadores pelo fracasso do ensino médio, ressaltando principalmente o déficit em sua formação inicial e o despreparo para o trabalho, tal proposta de aperfeiçoamento desponta como solução desse cenário, mas desconsidera outros fatores intervenientes nos resultados escolares, tais como financiamento, gestão, organização escolar, organização do trabalho escolar, condições de trabalho dos professores, condições de ensino, entre outros.

Nesse sentido, o curso de formação continuada de professores ofertados no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresenta-se como uma suposta estratégia para a melhoria da qualidade do ensino médio. A realização de tal proposta, mesmo que de forma opcional e oferecendo incentivo financeiro, implicou aos professores um aumento de tarefas, alterando a relação do docente com o tempo de trabalho na escola e fora dela. Dito de outro modo, ao determinar que os professores utilizassem o tempo de hora-atividade para a realização das tarefas do curso, houve uma sobreposição de afazeres, de incumbências, já que ocupou-se um momento da jornada de trabalho anteriormente reservado à execução de compromissos inerentes à prática pedagógica, tais como elaboração de planos de aula, correção de atividades, entre outros. Dessa forma, ao contrário do propalado, tal iniciativa contribuiu substancialmente para o processo de intensificação do trabalho dos professores.

É importante ressaltar que o ProEMI, programa que se caracteriza pelo caráter não obrigatório, manteve seus objetivos em relação às versões anteriores, sinalizando para a necessidade de reestruturação do ensino médio, ainda que de forma fragmentada,

nas escolas que aderiram ao referido programa. O ProEMI obteve a adesão dos 26 estados e do Distrito Federal, em 2016, porém não abrangeu todas as escolas. A edição do programa, naquele ano, estava de acordo com a reforma do ensino médio proposta à época, pela Medida Provisória 746/2016. Pelas previsões do governo federal, 7 mil escolas iriam aderir ao “Ensino Médio Inovador” em 2016<sup>50</sup>, contudo o número atualizado de escolas participantes ainda não foi informado pelo MEC em 2017.

Silva (2016) apresentou estudo em que analisou “o ProEMI como política de indução à reformulação curricular e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) para a última etapa da educação básica”, e constatou que grande parte das ações do ProEMI, nos estados pesquisados<sup>51</sup>, pareciam estar sendo organizadas na forma de atividades, projetos ou oficinas temáticas independentes, realizadas no contra turno, de modo extracurricular e no turno oposto ao dedicado às disciplinas estruturadas no currículo convencional. Essas constatações permitiram inferir que tal programa não estava de fato, servindo como indutor de integração e reformulação curricular, concluindo-se “que pouco se tratava de um movimento de reestruturação dos currículos do Ensino Médio” (SILVA, 2016, p. 104). Essa conclusão pode indicar a necessidade de se realizar a pretendida reformulação de maneira impositiva, como ocorreu com a Lei nº 13.415/2016.

Também no governo Dilma foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), que já tramitava desde dezembro de 2010. As diretrizes desse plano são:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que

---

<sup>50</sup>Em 2014, o programa contava com a participação de 5,6 mil escolas.

<sup>51</sup>A pesquisa foi realizada a partir da análise de questionários de 2.006 escolas participantes do programa, no ano de 2013, no Paraná, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso.



assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014a)

O PNE estabeleceu 20 metas para a educação brasileira, compreendendo todos os níveis. Para a consecução de tais metas, o plano estipulou 254 estratégias. Dado o enfoque do estudo aqui apresentado, destacam-se apenas as metas e estratégias relativas ao ensino médio. A meta 3 do PNE, como já referido, propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento”. Para atingir tal objetivo o plano propõe uma lista de 14 estratégias, das quais destacam-se três:

3.1. Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.3. Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.6. Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior; (BRASIL, 2014a)

Tais metas, como se apreende, já sinalizavam e abriam caminho para as futuras mudanças propostas ao ensino médio, que foram contempladas na Lei aprovada em fevereiro de 2017, como se explica. Assim, quando o governo federal estabelece a

estratégia 3.1. (“institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio”), os estados que ofertam essa etapa de ensino são induzidos a reformularem os currículos, para que um “novo ensino médio” seja efetivado nas escolas. Além disso, a partir da meta 3.1, demonstra-se a preocupação com a formação minimamente unitária entre os estados da federação, sendo necessário empreender, portanto, a confecção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivo da meta 3.3. Considerando que o ENEM serve como balizador para as políticas implementadas, a meta 3.6 propõe a universalização do exame, que permanece como avaliação classificatória que dá acesso ao ensino superior, e, também, garante que toda a mudança no currículo e na estrutura do ensino médios e realize obrigatoriamente conforme determinado por essa BNCC.

A primeira versão da BNCC foi feita por uma comissão designada pelo Ministério da Educação e divulgada em setembro de 2015. Esse documento contendo a descrição dos componentes curriculares a serem trabalhados na educação básica foi disponibilizado à consulta pública através de um portal *online*, e recebeu mais de 12 milhões de acessos. Todavia, esse sistema de consulta pública *online* foi alvo de críticas pelos professores e especialistas educacionais, uma vez que tal ferramenta não permitia retificações aos critérios gerais que orientaram a construção da proposta, bem como aos seus fundamentos (só era possível realizar sugestões pontuais e fragmentárias sobre pontos específicos). Esse processo, por um lado, elevou artificialmente o número de ‘contribuições’ e, por outro, tornou o processo ineficiente, pois apenas foi permitido ‘contribuir’ acatando os pressupostos da paradoxal ‘proposta imposta’.

No entanto, a partir desse primeiro movimento de consulta pública, foi veiculada a segunda versão da BNCC, em maio de 2016. A partir dessa nova versão, os debates reiniciaram, dessa vez através de seminários realizados nos estados e no Distrito Federal<sup>52</sup>. Quase um ano depois, em abril de 2017, veio a público a terceira versão da BNCC, contemplando a educação infantil e o ensino fundamental. O texto dessa versão não abrange o ensino médio.

Se antes, na BNCC, já eram identificados problemas tanto em relação a sua construção democrática quanto ao seu conteúdo, no governo de Michel Temer esses problemas tomaram proporções alarmantes. Sob viés conservador, a nova equipe que

---

<sup>52</sup> Nesse mesmo período ocorreu a mudança na gerência do governo federal e aprofundaram-se as discussões em torno da BNCC.

está à frente do Ministério da Educação sinalizou o interesse em intervir no processo de elaboração final do documento, que ainda será submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Esse movimento de intervenção nas diretrizes da BNCC mobilizou grupos de orientação conservadora, base do atual governo, a fim de garantir que o texto final acolha alguns pontos retrógrados (como a extinção do debate sobre ideologia de gênero nas escolas) e afirme os pressupostos da Escola Sem Partido<sup>53</sup>. A título de ilustração, na última versão da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, apresentada em abril de 2017, o conceito de gênero não é abordado no conteúdo, numa clara concessão à pressão realizada pelos setores conservadores.

Assim, na tentativa de garantir esses objetivos de setores mais anacrônicos, foi solicitado que a proposta final da BNCC fosse votada no Congresso Nacional, e não elaborada apenas no Conselho Nacional de Educação, como previa o Plano Nacional de Educação. Verifica-se, em última instância, de maneira incontestável, que o horizonte político permeia toda a discussão educacional, ao contrário do que defendem organizações como a já mencionada Escola Sem Partido.

A discussão e posterior definição da BNCC é fundamental no processo da reforma do ensino médio, visto que a reorganização curricular afetou a composição do currículo, o que impacta diretamente a organização escolar e o trabalho escolar. A partir dessa reorganização, o currículo passa a ser dividido em 60% para componentes da BNCC e 40% para os chamados itinerários formativos.

No governo Temer, em síntese, as intervenções no ensino médio ganham contornos mais substanciais, a partir das diretrizes contidas na Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a qual será discutida à frente, ainda neste capítulo. Antes, porém, de avançar na discussão sobre o

---

<sup>53</sup> O movimento denominado “Escola Sem Partido” propõe acabar com a suposta “doutrinação política e ideológica” nas escolas. Esse movimento surgiu em 2004, mas ganhou visibilidade em 2015, quando foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido. Dentre as várias controvérsias apresentadas por esse movimento, destacam-se duas: a reivindicação pela retirada da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas e a proposição de monitoramento e punição aos professores que, por ventura, possam expressar opiniões políticas ou que contrariem a perspectiva do movimento em sala de aula, o que visivelmente cerceia o pensamento crítico.

ensino médio em âmbito nacional, discutir-se-á como as mudanças nessa etapa de ensino repercutiram no Estado de Minas Gerais, que é o recorte da presente pesquisa.

### **A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais e a jornada de trabalho dos professores**

A Lei nº 11.738/2008, conhecida também como Lei do Piso, trouxe alterações na jornada de trabalho dos professores mineiros, sendo pertinente identificá-las e analisá-las.

Essa lei instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e fixou “o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais” (art. 2º, §1º) (BRASIL, 2008). Tal lei foi alvo de estudo por parte de vários pesquisadores<sup>54</sup>. Isso porque o PSPN, que deveria ser um referencial de vencimento inicial mínimo de qualquer uma das carreiras do magistério da educação básica, tornou-se um desafio a ser cumprido, uma vez que muitos estados e municípios não pagam o valor estabelecido e/ou criam mecanismos para burlar a legislação.

Uma das principais críticas a essa lei é a dubiedade presente na fixação do número de horas trabalhadas para ser pago o valor do piso. Ao estipular a jornada de, no máximo, 40 horas semanais, os governadores e prefeitos de muitas localidades alegavam que proporcionalmente cumpriam a legislação. Dessa forma, nos estados e nas prefeituras que, por ventura, pagava-se um valor acima do estipulado pela Lei do Piso, houve um achatamento dos salários dos seus servidores, fenômeno que ocorreu, por exemplo, no município de Belo Horizonte.

Em Minas Gerais, aliás, a partir da instituição da Lei do Piso, o governo estadual se esquivou de cumpri-la. O sindicato da categoria, por sua vez, desde a aprovação da lei, mobilizou-se pelo seu cumprimento, tendo organizado greves massivas<sup>55</sup>. Porém

---

<sup>54</sup> Vieira (2012), Xavier (2015) e Coelho (2016).

<sup>55</sup> Em 2008 a categoria participou de uma greve de 30 dias, na qual exigia reposicionamento na carreira, a promoção na carreira e o reajuste da remuneração, tudo isso em atendimento ao PSPN. Ademais, em 2010 a categoria encampou uma greve de 47 dias cuja pauta de reivindicação principal foi a correção salarial e

mesmo com a forte e persistente mobilização da categoria, foi implementado o subsídio às carreiras dos profissionais da educação básica. Assim, toda a carreira e a forma de remuneração dos professores foram afetadas com a nova forma de remuneração.

Cirilo (2012), ao investigar as políticas de valorização docente e suas consequências para os professores da REE/MG, analisou a implementação do Piso Salarial Profissional na rede estadual e constatou que houve relativo aumento na remuneração dos profissionais da educação básica. No entanto, citando Brito (2010), esclarece que tal aumento não representou, de fato, uma política de valorização do magistério, uma vez que

o relativo aumento remuneratório seguiu uma lógica invertida no tocante ao cumprimento da lei que versa sobre a valorização da experiência, uma vez que os/as servidores/as com mais tempo de serviço tiveram menor elevação de remuneração [...] Para todos os efeitos, os antigos aumentos por biênios e quinquênios são perdidos, pois o enquadramento, na grande maioria dos cargos, para os servidores com longos anos de serviço, se deu no Nível I, grau A (com formação em Licenciatura plena), recebendo como professores/as recém nomeados/as, efetivados/as e designados/as na rede (BRITO et al, 2011, p.10 *in* CIRILO, 2012, p.79).

Outro estudo que se dedicou a analisar os efeitos da implementação do PSPN na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) foi de Coelho (2016). Tal estudo aponta que, dialeticamente, em Minas Gerais, a partir da Lei do Piso e da instituição de 1/3 de hora-atividade prevista nessa lei, os professores tiveram o seu tempo de interação com os alunos em sala de aula reduzido, de 18h/aula para 16h/aula. Entretanto, o tempo de permanência do professor na escola não diminuiu, mantendo-se a jornada de 24h semanais. Na prática, para completar a jornada de trabalho, o professor, em alguns casos, deveria retornar à escola um maior número de vezes para realizar o seu tempo extraclasse, tempo este denominado, na REE/MG, de Módulo 2. Tal regulamentação, concluiu Coelho (2016), para o sindicato da categoria, representou, contraditoriamente, uma intensificação da jornada.

---

o pagamento do Piso Nacional. Em 2011, por fim, uma greve ainda maior, com duração de 112, teve como pautas de reivindicação o fim da política de remuneração por subsídio, implementada pelo governo do estado no ano de 2010, e o cumprimento do PSPN. (CIRILO, 2012, p. 78)

Essa intensificação identificada por Coelho (2016) compreendia a dimensão do tempo de trabalho dos professores e a sua permanência na escola. Chama a atenção, também, outro aspecto. Os professores da REE/MG, além das mudanças relacionadas à carga horária, passaram por uma reestruturação do projeto de ensino ofertado ao ensino médio. Nesse sentido, com a implementação do programa Reinventando o Ensino Médio (REM), demandou-se dos docentes uma nova forma de realizar o seu trabalho, mantendo-se, porém, as mesmas condições laborais.

### **O ensino médio em Minas Gerais: Reinventando o Ensino Médio**

Com 6,9 milhões de matrículas, as redes estaduais do país têm uma participação de 84,8% no total de matrículas do ensino médio e concentram 96,9% das matrículas da rede pública. Minas Gerais, segundo dados do Censo escolar 2016, tem o total de 835.089 matrículas no ensino médio, o que compreende um pouco mais que 10% do total. Essa quantidade, ressalte-se, é bastante expressiva.

É pertinente, pois, compreender a forma como as mudanças prescritas para o ensino médio em âmbito nacional repercutiram em Minas Gerais. Primeiramente, convém destacar que o estado de Minas Gerais era governado por um partido de oposição ao governo federal à época<sup>56</sup>, mas foi, a despeito disso, pioneiro na implementação de programas que reestruturaram todo o ensino médio, em total conformidade com as orientações nacionais.

Em consonância com a proposta do ProEMI, o governo estadual de Minas Gerais implementou o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), nos anos de 2012 a 2014. Esse programa abrangeu todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG), conforme a Resolução nº 2.486/2013, que anunciava abranger o total de 2164 escolas.

Inicialmente o REM foi instituído em 11 escolas estaduais de ensino médio localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte, configurando um projeto piloto.

---

<sup>56</sup> O estado de Minas foi governado pelo PSDB de 2003 a 2014, enquanto o governo federal encontrava-se sob a gerência do PT.

Segundo o documento norteador do programa, a escolha das escolas para implementar o projeto piloto se deu pelo fato de a Regional Norte, área de localização das escolas, apresentar características que a otimizam enquanto laboratório da experiência, a saber: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas, bem como uma ocupação territorial desordenada e uma acentuada tendência de crescimento populacional através da expansão do chamado Vetor Norte. Em 2013 o REM foi ampliado a mais 122 escolas, universalizando-se no ano seguinte.

O documento norteador do REM esclarece que seu objetivo era contribuir para a “ressignificação” da escola pública de ensino médio, gerar competências em áreas de empregabilidade e preparar para o prosseguimento dos estudos, estando embasado em três princípios: “significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica.” (MINAS GERAIS, 2013 p.7). Segundo a SEE/MG, a partir desses princípios a proposta de um percurso curricular alternativo foi originada. Tal programa visava apenas às escolas sob a égide governamental, não estendendo-se às escolas particulares.

Sobre o primeiro princípio do Programa REM, o documento afirma que por significação/identidade entende-se a necessidade de que esse ciclo de estudos venha a ser percebido pelos estudantes como a oferta de um conjunto de recursos simbólicos capaz de favorecer a inserção no mundo e a compreensão dos processos sociais. Complementa que o Ensino Médio não deve ter sua identidade submetida às exigências dos ciclos de estudos que se seguem.

Nota-se que, ao partir de premissas verdadeiras, o programa pode levar a falsas conclusões. De fato o ensino médio deve ser mais que um preparatório para os estudos posteriores, ou seja, para ingresso na universidade. No entanto, os dados apontam que apenas 12% dos jovens em idade universitária estão cursando o ensino superior no Brasil, indicando, ainda, a baixa cobertura dessa etapa.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, uma das mais conceituadas do país, o percentual de alunos de baixa renda e oriundos da rede pública não passava de 31%, até 2007. Foi a partir de políticas afirmativas que esse número se inverteu, e somente em 2016 o número de alunos provenientes da escola pública

matriculados superou o número dos que concluem o ensino médio em escolas particulares, atingindo o total 54,51%<sup>57</sup>.

Dessa forma, ao se eximir da responsabilidade de preparar os jovens para, se assim o desejarem, ingressar na universidade, estaria a escola pública, na verdade, reforçando a desigualdade no acesso ao ensino superior.

Já sobre o princípio “empregabilidade”, o documento norteador do REM esclarece que não se trata de ensino médio profissionalizante: entende-se que empregabilidade é “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (p.08). O conceito ‘empregabilidade’ surgiu como um mecanismo para minimizar os efeitos da crise, que inevitavelmente aumenta o número de pessoas desempregadas. Entretanto, ao centrar o problema do desemprego apenas na qualificação do empregado, desloca-se a análise, unilateralmente, para o sujeito, que cada vez mais deve estar em conformidade com as exigências do mercado de trabalho. Desse modo, visivelmente há uma transferência das responsabilidades da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador. Para Gomes (2002), essa responsabilização do indivíduo é complexa e poderosa:

se ergue como uma alternativa de reencaixe poderosa diante da desestruturação que não é só econômica (a flexibilização das relações de trabalho, o desemprego), mas que se imbrica também em conteúdos culturais (a exigência de uma flexibilização da subjetividade) e políticos (o retorno à responsabilidade individual no contrato social do discurso liberal). (GOMES, 2002, p.53)

Por fim, o terceiro princípio (“qualificação acadêmica”) visa garantir que a formação ofertada propicie o prosseguimento de estudos, contradizendo, de certa forma, o primeiro princípio, ou apenas tentando minimizar, ou falsear, o esvaziamento científico proposto inicialmente.

Ainda segundo a SEE/MG, foi a partir desses princípios que se originou a proposta de um percurso curricular alternativo, ao qual foram adicionados conteúdos das áreas de empregabilidade ao Currículo Básico Comum (CBC). Dessa forma, o projeto ampliou a carga horária para o ensino médio em 3.000 horas, tanto no noturno quanto no diurno, sendo que para este último essa ampliação significou o advento do 6º horário obrigatório. Para a SEE/MG, o acréscimo da carga horária diária poderia ser um

---

<sup>57</sup> Dados da pesquisa intitulada “Análise do Perfil do Aluno Matriculado na UFMG: Vestibular 2012 ao Sisu 2016”, realizada pela Pró-reitoria de Graduação da UFMG, disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/046398.shtml>> Acessado em 20 de outubro de 2017



aspecto gerador de conflitos nas escolas, no entanto, seria de responsabilidade do “diretor e da equipe pedagógica atuarem com habilidade e conduzirem, junto à comunidade escolar, a mediação e o diálogo necessários para a implementação do sexto horário” (MINAS GERAIS, 2013, p.14). O documento ressaltava, ainda, que os conflitos são inerentes à experiência social, e que a educação não se faz sem conflitos, incertezas ou riscos. Tal formulação eximiu o governo de críticas e responsabilidades, deixando a cargo das escolas a mediação do conflito gerado principalmente com os jovens estudantes trabalhadores que não poderiam permanecer na escola para o sexto horário.

No noturno, a carga horária de 2.500 horas seria completada com atividades extraclasse, que deveriam ser desenvolvidas a partir de projetos a serem aplicados “**por todos os professores**, e não exclusivamente por aqueles das áreas de empregabilidade, para o cumprimento da carga horária anual de 100 horas pelos alunos” (MINAS GERAIS, 2013, p.15).

Para perfazer a carga horária de atividades práticas, os alunos matriculados no noturno deveriam desenvolver atividades/relatórios ou projetos de caráter prático, com vistas ao cumprimento da carga horária de 66 horas e 40 minutos. Já o aluno do diurno teria essa carga horária de atividades práticas inclusa no horário de aula.

A partir dessas conjecturas, foram inseridos na grade escolar do turno diurno das escolas cinco conteúdos das áreas de empregabilidade (sendo três conteúdos de matriz teórica e dois de conteúdos práticos), e não houve diminuição no número de aulas dos demais conteúdos já ofertados. No noturno houve a diminuição na carga horária de três disciplinas: Geografia, História e Educação Física, como se pode observar na Tabela 1.

Tabela1

## Estrutura curricular do Projeto Reinventando o Ensino Médio

			1º ANO (A partir de 2012)			2º ANO (A partir de 2013)			3º ANO (A partir de 2014)		
			Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual
I. DIURNO	Formação Geral	Conteúdos Básicos Comuns	25	1.000	833:20	25	1.000	833:20	25	1.000	833:20
	Formação Específica	Conteúdos das Áreas de Empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Conteúdos Práticos	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	TOTAL DIURNO			30	1.200	1.000:00	30	1.200	1.000:00	30	1.200
II. NOTURNO	Formação Geral	Conteúdos Básicos Comuns	22	880	733:20	22	880	733:20	22	880	733:20
		Conteúdos Interdisciplinares Aplicados*	-	-	100:00	-	-	100:00	-	-	100:00
	Formação Específica	Conteúdos das Áreas de Empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Conteúdos Práticos*	-	-	66:40	-	-	66:40	-	-	66:40
TOTAL NOTURNO			25	1.000	1.000:00	25	1.000	1.000:00	25	1.000	1.000:00

\* Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e os Conteúdos Práticos das Áreas de Empregabilidade, no turno noturno, referem-se a atividades a serem desenvolvidas sob a forma de projetos.

Fonte: Resolução Secretaria Estadual de Educação nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012.

O REM foi alvo de muitas críticas, pois se deu de forma impositiva à comunidade escolar e, sem nenhuma readequação dos espaços físicos ou formação aos professores, passou a oferecer disciplinas voltadas às áreas de empregabilidade. Tais disciplinas eram ofertadas na própria escola, por professores contratados<sup>58</sup>, a partir da ampliação da carga horária, uma vez que foram inseridas no currículo em horários de aula regulares.

Em relação à formação dos professores, o programa previa que, no decorrer do ano letivo, a SEE/MG promoveria cursos para os profissionais das áreas de empregabilidade, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, denominada Magistra. Essa “escola” foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, e é responsável por ofertar cursos online. E assim ocorreu: em 2013, a Magistra disponibilizou cursos virtuais das áreas de empregabilidade para os professores do Reinventando o Ensino Médio. No entanto, essa

<sup>58</sup> Por meio do processo de designação próprio do estado, que, conforme já mencionamos, não apresenta ao profissional garantias de direitos trabalhistas e fragmenta a categoria.

oferta ocorreu somente com os professores das escolas do projeto piloto, não se ampliando ao quantitativo de professores quando o programa foi universalizado.

Uma questão importante para o foco do estudo apresentado, no que se refere ao tempo de trabalho dos professores do ensino médio, é que na proposta do REM havia a determinação de que os próprios servidores da escola, professores efetivos ou designados, completando cargo incompleto ou por extensão de carga horária, estariam incumbidos de lecionar os conteúdos específicos das áreas de empregabilidade. Essa orientação estava prescrita na circular DGDC/SRH nº 3/2013(Anexo I), que trata das orientações para a composição do corpo docente que irá lecionar os conteúdos específicos das áreas de empregabilidade do REM. Segundo o documento, seriam “os próprios servidores da escola, professores efetivos ou designados, completando cargo incompleto ou por extensão de carga horária que lecionariam tais disciplinas”. Era exigido apenas dos professores que tivessem interesse em assumir a área de Tecnologia da Informação que comprovassem titulação, conhecimento ou experiência em informática. Para as demais áreas (Comunicação Aplicada, Turismo, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Empreendedorismo e Gestão) não havia exigência de formação específica.

Dessa forma, muitos professores acumulavam disciplinas das áreas de empregabilidade ao cargo que já desempenhavam. Na tabela abaixo, disponível na Resolução SEE nº 2.680, de 18 de setembro de 2014, que estabelecia critérios e definia procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, pode-se verificar o que a Secretaria denomina perfil docente para ministrar as disciplinas das áreas de empregabilidade.

Tabela 2

Descrição do perfil docente por área de empregabilidade

REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO	
ÁREAS DE EMPREGABILIDADE	PERFIL DOCENTE
COMUNICAÇÃO APLICADA	- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Filosofia
TURISMO	- Geografia, História, Sociologia
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	- Matemática, Física, Química
MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS	- Biologia, Geografia, Química
EMPREENDEDORISMO E GESTÃO	- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Física, Química, Biologia

Fonte: Resolução Secretaria Estadual de Educação nº 2.680, de 18 de setembro de 2014,

O aumento da carga horária do ensino médio, como foi estipulado em Minas Gerais, significou o concomitante aumento da jornada de trabalho dos professores e representou a intensificação do trabalho docente, como constatou Ribeiro (2015). A autora, ao pesquisar o REM, afirma que foi “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” (RIBEIRO, 2015, p.148). A resolução da SEE, nº 2.486/2013, em seu artigo 7º, que

orienta sobre a ampliação da carga horária, estabelecia que

§ 1º - No turno diurno, fica instituído o 6º (sexto) horário para integralização das 3.000 (três mil) horas, devendo as aulas ser ministradas, preferencialmente, como aulas geminadas.

§ 2º - No turno diurno, os módulos-aula das disciplinas das áreas de empregabilidade não poderão ser ministrados no 1º e no 6º horário do turno. (MINAS GERAIS, 2013)

Dessa forma, os professores que não lecionavam disciplinas das áreas de empregabilidade necessariamente deveriam ser os que ficariam para o 6º horário. Aparentemente o fato de o professor ficar mais um horário na escola, sem que aumente sua carga horária total, não representa um problema se analisado de forma isolada. No entanto, levando-se em consideração que grande parte dos professores acumulam mais de um cargo, isto é, trabalham em dois turnos, ficar mais horas na escola

compromete seu tempo de deslocamento para outro local de trabalho. Tal medida também contribuiu para que os professores de outras disciplinas, nos seus respectivos cargos, assumissem as disciplinas de empregabilidade, uma vez que já teriam que ficar mais um horário na escola.

Um estudo de impacto sobre o primeiro ano de implementação do REM nas 11 escolas estaduais da região norte de Belo Horizonte, foi publicado em 2013 (VIANA, et al, 2013). Tal estudo foi fruto da parceria entre a SEE/MG e o Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo de Minas Gerais, que desenvolveram um plano de monitoramento do ano de inauguração do REM nas escolas da fase piloto do projeto (VIANA, et al, 2013, p.3). O artigo apresenta considerações sobre a implantação dessa política de reformulação dos currículos do ensino médio, tendo como referência indicadores primários de percepção de alunos e professores.

Cita-se tal estudo, pois ele partiu de iniciativa da própria SEE/MG e revelou informações importantes sobre a percepção dos professores em relação à política implementada. Segundo Viana, et al (2013), foram realizadas 479 entrevistas<sup>59</sup>, com professores do 1º ano do Ensino Médio nos dois momentos da pesquisa. Os questionários dos docentes compreenderam cinco temas: percepção geral sobre a escola, clima/ambiente escolar, infraestrutura, autoconfiança enquanto professor e inovação técnico-pedagógica.

Na tabela abaixo, retirada do estudo apresentado (VIANA, et al, 2013), pode-se verificar o resultado para aos cinco temas pesquisados. Apenas em dois aspectos abordados a percepção dos alunos foi positiva após a implementação do programa. Em relação aos docentes, somente a percepção em relação à infraestrutura das escolas teve um efeito positivo. Segundo o estudo, os professores consideraram relativa melhora infraestrutural devido à aquisição de equipamentos para a escola, como data-show, computadores, apetrechos para laboratórios, entre outros recursos instrucionais.

---

<sup>59</sup>Desse número total, 262 foram entrevistados antes da implementação do REM e 217 após a implementação programa.

**Tabela 3**  
**Síntese dos resultados da pesquisa de Avaliação do Reinventando o Ensino Médio**

Indicador	Ator	Efeito Dif em dif <sup>a</sup>	Efeito REM <sup>2</sup>	Resultado
Percepção Geral da Escola	ALUNOS	0,531 (P>z= 0,000)	0,369 (P>z = 0,006)	Efeito positivo
	PROFESSORES	0,409 (P>z= 0,175)	0,27 (P>z = 0,692)	Sem efeito
Percepção de clima/ ambiente escolar	ALUNOS	0,323 (P>z= 0,001)	0,341 (P>z = 0,005)	Efeito positivo
	PROFESSORES	0,64 (P>z= 0,086)	0,412 (P>z = 0,470)	Sem efeito
Percepção de infraestrutura da escola	ALUNOS	0,245 (P>z= 0,026)	0,161 (P>z = 0,284)	Sem efeito
	PROFESSORES	0,883 (P>z= 0,026)	0,945 (P>z = 0,074)	Efeito positivo
Autoconfiança	ALUNOS	-0,366 (P>z= 0,000)	-0,352 (P>z = 0,001)	Efeito negativo
	PROFESSORES	-0,096 (P>z= 0,653)	-0,241 (P>z = 0,317)	Sem efeito
Interesse	ALUNOS	-0,192 (P>z= 0,046)	-0,193 (P>z = 0,055)	Efeito negativo
Perspectiva de formação	ALUNOS	-0,029 (P>z= 0,830)	-0,047 (P>z = 0,0756)	Efeito pequeno
Inovação técnico- pedagógica	ALUNOS	-0,307 (P>z= 0,017)	-0,456 (P>z = 0,001)	Efeito negativo
	PROFESSORES	0,022 (P>z= 0,953)	0,184 (P>z = 0,717)	Sem efeito

Fonte: Pesquisa de Avaliação do Reinventando o Ensino Médio.

Chama a atenção essa pesquisa ser vinculada aos formuladores do programa, pois, ao comparar a respostas dos professores antes e depois da implementação do REM, tal averiguação não evidenciou mudanças significativas em relação aos temas abordados, o que dá elementos para se inferir que tal política direcionada ao ensino médio não atingiu os objetivos proposto.

Em 2015, com a mudança na gestão do governo estadual, tal programa foi suspenso por meio da resolução nº 2.742/2015, que estabeleceu o retorno da carga horária anual do ensino médio para 833 horas e 20 minutos e uma carga horária total de 2.500 horas. Saliente-se que a suspensão do REM se deu em virtude da mudança no governo estadual, que, após 12 anos sob o controle do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi substituído pelo partido da oposição, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Entende-se que a proposta do REM, que vigorou de 2012 (inicialmente em escolas piloto) a 2014 (no início de 2015 o programa foi suspenso) funcionou como prévia para as mudanças atuais pelas quais o ensino médio passa atualmente em escala nacional, com a Lei nº 13.415/2017, sendo inclusive possível estabelecer um paralelo entre a experiência passada e a que se inicia.

## O novo ensino médio - Lei nº 13.415/2017

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, foi apresentada inicialmente através da Medida Provisória 746/2016, e está no bojo de uma série de reformas aprovadas ou em tramitação<sup>60</sup>, o que requer que sua análise seja realizada de forma integrada à totalidade dessas medidas. Entende-se que ela está em consonância com o projeto de reforma do Estado em curso no nosso país. Segundo Ferreira e Silva (2017), há um efeito comum que unifica tais reformas, qual seja: a “negação de direitos” (p.288). Considerando-se o caráter de classe do Estado, essa negação de direitos afeta unilateralmente os trabalhadores, sobretudo os mais pobres, motivo pelo qual tais medidas não foram implementadas de forma passiva, sem resistência.

Segundo Ferreira (2017), tal reforma apresenta um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, uma vez que foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis, que ganham cada vez mais força e relevância na atualidade. No entanto, a autora defende que no período dos governos petistas (Lula e Dilma), o ensino médio logrou vários avanços, análise essa controversa e passível de discordância, como apresentado anteriormente. A discussão aqui apresentada se propõe a examinar a reforma do ensino médio para além do ponto de vista da pequena política, tal como definida por Gramsci<sup>61</sup>. Nesse mesmo sentido, Kuenzer (2017) aponta que essa reforma responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível, contribuindo, assim, para o processo de ampliação e reprodução do capital. A própria justificativa dada pelo Ministro da Educação para tal reforma escancara a subordinação das políticas educacionais aos organismos internacionais, como se pode constatar no excerto a seguir:

---

<sup>60</sup> A aprovação Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos, a Reforma Trabalhista - em status de tramitação -, a Reforma da Previdência, a Lei da Terceirização, entre outras.

<sup>61</sup> Gramsci fez a distinção entre o que ele chamou de a “pequena e a grande política”. Para ele, a pequena política seria aquela que trata das questões parciais e cotidianas, questões do dia a dia do poder, dos corredores, das disputas palacianas com as suas manobras, espertezas e até mesmo intrigas. Já a “grande política”, também denominada de “alta política”, é aquela que diz respeito à fundação ou à “reorganização radical do Estado”, ao delineamento estrutural das sociedades, compreendendo ainda todas as formas e as estratégias de “luta pela destruição, pela defesa ou pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”. (GRAMSCI, 2000, p.21). Cadernos do Cárcere. RJ. Civilização Brasileira.

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

Quando anunciada a Medida Provisória nº 746/2016, que estabelecia a reforma de toda a estrutura e a organização do ensino médio, o país foi tomado por uma onda de ocupações estudantis contrárias ao projeto, protagonizada principalmente pelos estudantes secundaristas<sup>62</sup>, sendo a principal pauta de reivindicação a suspensão da MP nº 746 e, também, da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, que fora apresentada naquele mesmo contexto.

Em realidade, a reforma do ensino médio já vinha sendo gestada desde 2012, quando, sob a justificativa de que essa etapa do ensino não correspondia às expectativas dos estudantes e às exigências para inserção desses jovens no mercado de trabalho, foi criada uma comissão na Câmara dos Deputados com o objetivo de formular uma proposição de reforma. Tal comissão era presidida à época pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG) e teve como relator o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). A referida comissão aprovou o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013, que propunha, essencialmente, instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e remodelar os currículos, de forma a organizá-los por áreas do conhecimento. O PL 6.840/2013 pretendia alongar a jornada escolar de 800h anuais para 1400h, o que representava ampliar para 7 horas diárias no ensino diurno. O ensino noturno, de acordo com essa proposta inicial, teria a mesma carga horária do diurno, porém teria duração de quatro anos, com jornada diária de 4h, e as 1000h necessária para a execução da integralização ficaria a cargo dos sistemas de ensino, “inclusive mediante o uso das novas tecnologias da comunicação e informação e da educação a distância.” (p.10). Validada essa proposta, o ensino noturno estaria em vias de extinção, sendo apenas permitida a matrícula de alunos maiores de 18 anos e que tivessem algum impedimento para curar o ensino diurno. Pressupunha-se, pois, que a educação em tempo integral seria suficiente para que o país obtivesse uma maior qualidade na educação, especialmente no ensino médio.

---

<sup>62</sup>Aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil.



Além da ampliação da carga horária, o PL 6.840/2013 propunha a reorganização curricular por área do conhecimento, a saber: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria responsável por balizar os componentes e conteúdos obrigatórios de cada área do conhecimento. Nesse sentido, o parágrafo 5º do projeto de lei estabelecia:

A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional (BRASIL, 2013, p.3)

Percebe-se que o PL nº 6.840/2013 guarda muitas semelhanças com a reforma anunciada pelo governo Temer, através da Lei nº 13.415/2017, podendo essa última ser considerada um aprimoramento da primeira, para os mesmos objetivos. Tal reforma, que preconiza um “Novo Ensino Médio”, também propõe a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a reorganização curricular.

Sobre a reorganização curricular, a reforma aprovada sugere uma flexibilização dos currículos, organizando os conteúdos por áreas do conhecimento, conforme estabelece o artigo 4º (que altera o artigo 36º) da LDBEN, que vigora com a seguinte redação:

Art. 36 O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- Linguagens e suas tecnologias;
- II- Matemática e suas tecnologias;
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- Ciências humanas sociais aplicadas;
- V- Formação técnica profissional. (BRASIL, 2017)

A Lei nº 13.415/2017 prevê que o estudante tenha uma formação geral, correspondente a, no máximo, 1800h de conteúdos definidos pela BNCC, o que compreende 60% do currículo dessa etapa de ensino. As disciplinas de língua

portuguesa, matemática e inglês serão obrigatórias em todos os três anos do ensino médio, e as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, inicialmente retiradas do currículo na primeira versão da MP n.º 746/2016, foram mantidas como estudos e práticas obrigatórias da BNCC. Para além de uma defesa corporativa da manutenção de disciplinas no currículo, deve-se refletir sobre a fragmentação e o aligeiramento na formação proposta aos filhos da classe trabalhadora, essencialmente. Isso porque o Estado não obriga a aplicação dessa lei ao setor privado: essa obrigação, saliente-se, é exclusiva às escolas públicas.

Uma questão importante para desmascarar o discurso de autonomia dos estudantes frente às escolhas para a formação no ensino médio é que na Lei n.º 13.415/2017 fica estabelecido que os itinerários formativos sejam ofertados de acordo com as condições dos sistemas de ensino. Dessa forma, os estudantes não terão participação no processo de escolha desses itinerários, pois quem os definirá, em termos de oferta, serão os sistemas de ensino. As escolas, por sua vez, deverão levar em consideração a adequação do espaço físico para a oferta, por exemplo, da formação técnica profissional.

Reconhecendo a fragilidade dos sistemas públicos de ensino, a flexibilização dos currículos proposta por meio da Lei 13.415/2017 prevê que tais sistemas firmem convênios com instituições de educação a distância, atendendo, assim, ao promissor mercado educacional privado, como já acontece no ensino superior. Tal abertura converge para ações de privatização do ensino público, que permitem o confisco, a apropriação dos recursos públicos, processo este apontado por Crosso e Magalhães (2016).

Por outro lado, segundo afirma Kuenzer (2017), tal flexibilização “insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível<sup>63</sup>”, e tem por objetivo adequar a formação da nova força de trabalho às exigências do modo de produção vigente (acumulação flexível).

Em relação à ampliação da jornada escolar, a Lei n.º 13.415/2017 estabelece que tal jornada seja ampliada progressivamente para 1400h, mantendo os 200 dias letivos.

---

<sup>63</sup> A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada (Kuenzer, 2017, p.338)

Nos primeiros cinco anos, os sistemas de ensino devem oferecer, inicialmente, uma jornada diária de 5h e aumentá-la até se atingirem 7h diárias. Tal ampliação, em tese, demandaria maiores investimentos públicos no setor educacional. Nesse sentido, a lei estabelece que as escolas que passarem a cumpri-la e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro e receberão investimentos nos próximos dez anos. No entanto, esse investimento necessário não está plenamente garantido, pois o governo que sinalizou mais verbas aplicadas é o mesmo que apresentou medidas duras de ajuste fiscal, restringindo investimentos em setores sociais (entre eles a educação) por 20 anos<sup>64</sup>.

A regulamentação da jornada de trabalho do professor também sofreu alterações. O artigo 8 da lei sobre o novo ensino médio flexibilizou o artigo 318 da Consolidação das Leis Trabalhistas, determinando que “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 2017). Assim, ao retirar o limite de horas trabalhadas pelo professor no mesmo estabelecimento de ensino, a lei abre brechas para que as escolas e os sistemas de ensino possam coagir o docente a permanecer mais tempo na escola.

Ao analisar tal abertura na legislação, com as prescrições do Banco Mundial sobre o tempo de trabalho do professor (apresentadas no capítulo anterior), pode-se inferir que as jornadas dos docentes podem sofrer alterações, sendo majoradas ou fracionadas, ambas com fortes consequências para os profissionais, podendo representar mais um componente no processo de intensificação do trabalho docente, processo já mapeado por vários autores (HARGREAVES, 1995; OLIVEIRA, 2006).

Outro problema a ser destacado é que essa reforma insere-se num contexto geral de ataques aos direitos trabalhistas, haja vista a aprovação da Lei nº 13.467/2017, que instituiu a reforma trabalhista, e da Lei nº 13.429/2017, que trata da terceirização do trabalho, inclusive para realização de atividade-fim, compondo um quadro alarmante aos docentes, que, além das distintas perdas de direitos, poderão ter jornadas prolongadas de até 12h, para atender às demandas das escolas.

---

<sup>64</sup> Como previsto na Emenda Constitucional 95/2016 (antiga Proposta de Emenda Constitucional (241/2016). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acessado em Outubro de 2017.

Dessa forma, surgem muitos questionamentos acerca dessa reforma e suas contradições. Como se pretende ampliar a carga horária dos alunos do ensino médio nas escolas sem que haja investimentos na estrutura das escolas, adequando a parte física às necessidades que tal projeto demandaria? Ao ampliar a carga horária, sem os investimentos necessários, como ficam as condições de trabalho dos professores? Os docentes que, por ventura, tiverem seus cargos fracionados, devido à redução da carga horária de algumas disciplinas, deverão completar seus cargos ministrando matérias de outros conteúdos? O aumento da carga horária dos alunos prevê que os próprios professores supram as demandas advindas de tal proposta ou estabelecer-se-iam formas de contratos precarizadas? Nem se coloca como possibilidade a contratação de novos docentes via concurso, pois a diminuição do funcionalismo público, através da redução do número de concursos, é um cenário vislumbrado na Emenda Constitucional nº 95/2016, mas que já vem sendo realizado desde a década de 1990. A consecução de tal proposta para o ensino médio se daria à custa da intensificação da jornada de trabalho dos professores, da privatização das escolas ou de ambas situações?

Tentando refletir sobre esses questionamentos, busca-se estabelecer um paralelo com a experiência do REM, uma vez que tais questões somente poderão ser evidenciadas a partir da implementação efetiva da Lei nº 13.415/2017, que extrapola ao escopo dessa pesquisa.

Conjectura-se que, com a ampliação da carga horária dos alunos, necessariamente haverá demanda de um contingente maior de docentes. Para suprir tal demanda, é possível que em Minas Gerais seja realizado o tradicional sistema de designação<sup>65</sup> para cobrir o déficit de professores. Quando da implementação do REM, essa foi a estratégia utilizada pelo governo. Como já descrito no capítulo anterior, as designações são formas precárias de contrato, que não resguardam direitos trabalhistas. Dessa forma, a ampliação da carga horária implicaria, por óbvio, o incremento do processo de precarização do trabalho docente, uma vez que tende a expandir o contingente de professores designados.

---

<sup>65</sup>Segundo AUGUSTO (2004), a partir da década de 1990 os concursos não foram mais realizados com frequência, e o número de professores designados foi sendo gradativamente ampliado. No entanto, a SEE/MG informou que não havia registros precisos sobre a data inicial do processo de designação no estado.

Em relação à redução de conteúdos, ainda aguarda-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Porém, indica-se que, na nova perspectiva, os conteúdos não serão dispostos por disciplina, e sim por áreas do conhecimento, sendo obrigatórios nos três anos que compõem o ensino médio apenas língua portuguesa, matemática e inglês. Dessa forma, os professores detentores de cargos efetivos das demais disciplinas deverão aguardar orientações das secretarias estaduais de educação para saber como será organizada sua jornada de trabalho nas escolas. O que ocorreu à época do REM foi que alguns professores, para completarem seus cargos, submeteram-se a ministrar as disciplinas das áreas de empregabilidade. O problema de tal medida é que crescem as exigências e expectativas sobre esses professores, pois acumulam conteúdos diversos, distintos de sua formação original, e muitas vezes aumentam o número de turmas para lecionar. Consequentemente, avoluma-se exponencialmente o trabalho pedagógico, sem, no entanto, uma contrapartida em sua remuneração, visto que o professor estará cumprindo a mesma carga horária.

Refletir sobre tais questões é fundamental para compreender e tentar minimizar/enfrentar os ataques à classe trabalhadora em questão nesse trabalho: os professores que atuam no ensino médio. As mudanças propostas a partir da Lei nº 13.415/2017 parecem se pautar no aprofundamento do processo de precarização e de intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, além de análises e ponderações relacionadas às ações governamentais, é necessário compreender as respostas dos docentes a essa reforma, a organização coletiva da categoria. Pretende-se, portanto, no próximo capítulo, discutir como o Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) tem realizado esse debate e como a questão do tempo de trabalho entra na sua pauta de luta. Buscar-se-á, tangenciar a percepção dos professores da REE/MG em relação às mudanças no tempo de trabalho docente.

#### 4 - PERSPECTIVAS SOBRE O TEMPO DE TRABALHO DOCENTE

As contradições do sistema capitalista, como não poderia deixar de ser, manifestam-se em todos os campos da sociedade. Entretanto, a contradição fundamental se dá entre o capital e o trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho alienado, intensificado, expropriado, é que sustenta o capital. E não somente o trabalho material, mas também o imaterial, dadas as transformações sofridas pelo sistema no sentido de se aperfeiçoar, de se perpetuar, de se ampliar. Dessa forma, o capital, ora representado pelas grandes empresas, ora representado pelo próprio Estado, busca exercer o controle total sobre a força de trabalho, responsável pela geração de mais-valia.

No entanto, esse controle não se dá sem resistência: os trabalhadores, de forma individual ou coletiva, organizam-se na tentativa de impor limites à exploração do trabalho ao qual são submetidos. Afinal, se para o capitalista interessa o uso abusivo dessa força, ao trabalhador interessa a luta contra a exploração e contra a extensão da jornada de trabalho, ou seja, o aumento do tempo livre e a luta pela emancipação do trabalho. Pode-se considerar, portanto, que a organização e a resistência dos trabalhadores representam limites para a ampliação do processo de intensificação do trabalho.

Segundo Bernardo (2009), os trabalhadores recorrem a formas distintas de resistência, podendo se manifestar de forma individual ou coletiva, de maneira ativa ou passiva. Entretanto, independente da forma, o autor afirma que

(...) todas têm em comum a origem: a contradição em que consiste o processo da mais-valia, articulada por uma capacidade, previamente indeterminada, de dispêndio de tempo de trabalho. E têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado. (BERNARDO, 2009, p.71)

Ainda de acordo com Bernardo (2009), as formas de luta individuais/passivas incluem a preguiça, o absenteísmo, o alcoolismo, o uso de entorpecentes e, em suma, todos os modos práticos de reduzir o tempo de trabalho despendido sem para isso entrar em conflito aberto com o patronato e sem que tal atitude resulte de uma deliberação conjunta dos trabalhadores — daí o seu caráter individual (p.336). Já as formas de luta

individuais/ativas podem incluir as sabotagens (individuais) da produção, o roubo de meios de produção ou de matérias-primas, por exemplo; podem, ainda, manifestar-se através das agressões individuais a fiscais ou superiores responsáveis pelo controle dos processos de produção. Porém, o autor destaca que as formas individuais de organização expressam, por seu conteúdo restrito e localizado, a fragmentação em que se encontram os trabalhadores, reforçando, por isso, as próprias bases disciplinares do capitalismo. Segundo ele, “todas as formas de organização individual dos conflitos condenam-se de antemão a não ultrapassar o âmbito do capitalismo e a não contestar o seu principal fundamento” (BERNARDO, 2009, p.335).

As formas de luta coletivas/passivas, por sua vez, materializam-se principalmente através da organização dos trabalhadores nos sindicatos das respectivas categorias, “de modo que a luta não tem como ponto de referência cada um dos participantes, mas sim a globalidade dos que nela estão empenhados” (BERNARDO, 2009, p.337). Assim, depara-se com uma organização coletiva/passiva “sempre que a sua condução se deve à burocracia sindical ou a quaisquer outros dirigentes que mantêm com a massa trabalhadora um tipo de relação em que cabe a eles a iniciativa da luta, onde as massas se limitam a aclamar os dirigentes” (BERNARDO, 2009, p.337). Nessa forma de organização, quando é organizada a luta, aos dirigentes sindicais interessa manter o trabalhador afastado das ações diretas. Pode-se dizer em relação a essa modalidade de resistência que as lutas ocorrem exclusivamente no nível dos aparelhos burocráticos<sup>66</sup>. O autor conclui que “se as formas individuais de organização dos conflitos não rompem com o quadro de autoridade do capitalismo, as formas coletivas e passivas reproduzem-se no seu interior” (BERNARDO, 2009, p.338). Nesse sentido, as formas de organização coletiva que estão atreladas ao burocratismo não podem fazer resistência efetiva ao capital.

Por fim, as formas organizadas de lutas coletivas/ativas caracterizam-se de maneira oposta às anteriores. Cada participante tende a empenhar-se ativamente enquanto coletivo. A principal característica desta forma é que todos os participantes se engajam ativamente nas lutas, não sendo estas conduzidas (pelo menos não exclusivamente) por aparelhos burocráticos. São estabelecidos entre os trabalhadores

---

<sup>66</sup> Em caso de greve, por exemplo, os piquetes estão a cargo da burocracia sindical central ou da empresa, contentando-se os grevistas em se ausentar do trabalho e em se recolher aos respectivos domicílios.

vínculos de solidariedade, e procura-se romper com a hierarquia capitalista. Segundo Bernardo (2009), “as formas coletivas e ativas de luta são antagônicas da disciplina capitalista (...) é impossível que não rompam com o conjunto das normas vigentes na empresa e não instituem outras regras, decorrentes do modelo coletivo e ativo”(p.340). Por essa razão, afirma Bernardo, as formas de luta coletivas/ativas são as violentamente mais combatidas pelo capital. Coloca-se, então, como elemento fundamental para a superação desse modo de produção que a organização dos trabalhadores se dê de forma coletiva e ativa, pois

Apenas num confronto coletivo e ativo com o capital os trabalhadores ultrapassam o fracionamento, e a atividade de cada um fundamenta uma nova unificação da classe no interior do coletivo, em vez da dispersão pela passividade. É impossível, portanto, que uma luta rompa efetivamente com a disciplina capitalista sem ao mesmo tempo, no mesmo gesto, constituir um novo modo de relações sociais. (BERNARDO, 2009, p.341)

As idéias de Bernardo fazem recordar alguns apontamentos que Marx (2017) realizou ao analisar a situação na Europa em 1865, no que ele designou “uma verdadeira epidemia de greves e um clamor geral por aumentos de salários”(p.1). Naquele contexto, Marx já sinalizava para uma perspectiva ampliada sobre o papel e os limites dos sindicatos, como se pode depreender do excerto a seguir:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas, são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de no mesmo tempo se esforçarem para mudá-lo, **em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado** (MARX, 2017, p.58)

Para a superação do sistema capitalista, Marx aponta para a necessidade das lutas dos trabalhadores organizadas de forma coletiva e ativa, tal como tipifica Bernardo (2009). Para o autor alemão, as lutas por aumento de salário, por redução da jornada de trabalho e por melhores condições de trabalho ainda estão no campo de medidas paliativas da exploração do capital. São lutas importantes, ressalta Marx, mas sempre vão se tratar de “reação dos operários contra a ação anterior do capital” (MARX, 2017,



p.51) de acordo com esse raciocínio, a luta contra os efeitos do capitalismo conduz a um ciclo vicioso, pois o sistema sempre se reorganizará, diante da revolta dos trabalhadores, para seguir extraíndo e ampliando a mais-valia.

Assim sendo, tanto para Marx quanto para Bernardo, mesmo em estágios distintos do capitalismo, a luta dos trabalhadores deve ser orientada para a superação do sistema que sustenta a exploração, extrapolando os limites impostos pelo capital.

### **Organização coletiva dos trabalhadores docentes**

No caso dos docentes, objeto do presente trabalho, o processo de sindicalização ocorreu muitos anos depois do sindicalismo operário. Alguns autores confirmam essa tese em seus estudos a respeito da história desse processo na América Latina, entre os quais se destacam Tiramonti (2001) e Loyo (2001, 2008).

Segundo Tiramonti (2001), o surgimento dos sindicatos em diferentes regiões na América Latina está relacionado ao desenvolvimento dos sistemas educativos, dos modelos de acumulação adotados, das necessidades de os Estados ampliarem sua base social e os regimes políticos vigentes (TIRAMONTI, 2001, p.4).

Nesse sentido, Tiramonti (2001) apresenta um histórico dos movimentos docentes na América Latina, demonstrando que tais movimentos têm uma trajetória desigual, porém com elementos comuns, “que a partir que los años 50 los movimientos magistreales se tranformaran em sindicales y se articulan de um modo bastante intrincado com lãs intuiciones y practicas del poder” (TIRAMONTI, 2001, p.9). A referida autora descreve a consolidação dos movimentos docentes primeiramente no Chile (1903), depois na Argentina (1917), no México (1920) e, por fim, na Venezuela (1932). Somente nas décadas de 1960 a 1970 surgiram associações de professores em outros países da região, como no Brasil (1960), na República Dominicana (1961) e em El Salvador (1968).

Loyo (2001) demonstra que no discurso dos dirigentes das organizações sindicais docentes<sup>67</sup> é possível identificar alguns temas comuns. Entre eles destacam-se:

La defensa de la escuela pública y la exigencia de que el Estado cumpla con sus obligaciones en materia educativa; la lucha contra cualquier medida en que se perciba un sentido privatizador; la denuncia constante sobre el carácter excluyente de las políticas neoliberales; la inclusión de los temas de la globalización y del papel de los organismos internacionales; la exigencia de una mayor participación de los maestros en el debate y en la formulación de las políticas educativas; y la importancia de la profesión docente y la necesidad de revalorarla. (LOYO, 2001, p.69)

No Brasil, os estudos de Ferreira (2010) apontam que a sindicalização docente expandiu-se após o fim do gerenciamento militar “principalmente porque, sendo a maioria do professorado composta pelo funcionalismo público, este esteve impedido de criar sindicatos até o término da ditadura (1985) e a promulgação da Constituição de 1988” (p.3).

Compreender os fatores da sindicalização docente tardia no Brasil foi alvo de estudos de Dal Rosso, Lucio (2005); Cruz (2008); Rêses (2008) e Miranda (2009). Rêses (2008) aponta para o surgimento do sindicalismo docente no Brasil na década de 1930, diferentemente do período citado por Tiramonti, que os situa na década de 1960. Rêses (2008), ao dissertar sobre a origem do associativismo docente no Brasil, aponta o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, em 1931, “por iniciativa do movimento anarcossindicalista em oposição ao sindicalismo oficial do governo Getúlio Vargas” (RÊSES, 2008, p.71), porém, no mesmo ano, o autor destaca que esse sindicato deixou de funcionar, pois seus membros passaram a integrar o sindicalismo governamental.

Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), ao analisarem as condições para emergência do sindicalismo docente, destacam que tais condições podem ser divididas em materiais e subjetivas.

Entre as condições materiais, estão (...) a existência de um número grande de trabalhadores docentes em condição precária de assalariamento, política educacional elitista com restrição ao acesso

---

<sup>67</sup>Loyo (2001) utiliza o termo ‘organizações docentes’ para ampliar seu campo de investigação e designar os movimentos para além dos sindicatos.

massivo da população, entre muitas outras. Entre as subjetivas, podem ser arroladas a consciência, o controle social sobre a formação dos docentes e sobre o exercício do magistério, o lugar da ideologia e da política. (DAL ROSSO, CRUZ e RÊSES, 2011, p.114)

As condições objetivas que caracterizam o trabalho docente como precário, tópico abordado no capítulo 2 desse trabalho, e que aproximam o professor cada vez mais da condição proletária, contribuem para a formação das condições subjetivas, relacionadas à questão da consciência. Logo, pode-se afirmar que a tomada de consciência constitui-se como um elemento crucial para o surgimento da organização sindical, dado o controle ideológico mantido pelos governos e pelos sistemas educacionais durante a formação dos trabalhadores docentes e durante o exercício da atividade educacional (DAL ROSSO, CRUZ e RÊSES, 2011). A aproximação da condição de proletário permitiu aos docentes da educação básica reconhecerem-se enquanto trabalhadores, sujeitos explorados pelo sistema capitalista, o que levou à desnaturalização da exploração sofrida e à necessidade de organização da categoria, não somente para assegurar os direitos, como também para colocar-se como agente que busca romper com a reprodução do capital.

Nesse sentido, os sindicatos docentes, apesar de sua história recente, representam uma ameaça aos planos do capital quando estão organizando a luta da classe trabalhadora em prol de interesses de classe. Loyo (2008) ressalta que os organismos internacionais, em destaque o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiaram pesquisas e outras atividades sobre os sindicatos, para conhecer as lutas do magistério e de suas organizações. Em suas palavras:

Los organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo destinaron fondos para incentivar estudios, seminarios y redes de investigación sobre los sindicatos y las reformas educativas, al tiempo que otro tipo de colectivos reaccionaba con planteamientos críticos hacia las nuevas políticas y se ocupaba de documentar las luchas del magisterio y de sus organizaciones. (LOYO, 2008, p.345)

Evidencia-se, pois, que a atuação dos sindicatos é monitorada pelos organismos internacionais, a fim de buscar estratégias de intervir sobre essa atuação de forma a

garantir os objetivos capitalistas. Nessa linha de raciocínio, o poder exercido pelos sindicatos é destacado em um documento do BM como uma ameaça à consecução dos anseios do capital. No referido documento, os sindicatos são classificados como influentes e atuantes, com potencial para impedir a efetivação de reformas.

Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. (BANCO MUNDIAL, 2014, p.48)

O próprio BM admite, porém, que as lutas encampadas pelos sindicatos estão estritamente ligadas à esfera econômica, pois baseiam-se no ataque aos direitos dos trabalhadores. Admite ainda que, sob as lentes dos interesses legítimos dos professores, várias políticas de educação que os governos adotam na busca pela qualidade educacional representam ameaças aos trabalhadores, destacando:

(...) benefícios dos professores (eliminação da estabilidade no emprego e redução ou perda de outros benefícios); às condições de trabalho dos professores (reformas no currículo, testes de alunos, sistemas de avaliação de professores); ou à estrutura e poder dos sindicatos (descentralização, opção escolar, padrões mais altos para professores iniciantes, certificação alternativa e pagamento vinculado a competências ou desempenho individual). (BANCO MUNDIAL, 2014, p.49)

Percebe-se que o BM, em seu discurso, apresenta como questões opostas as políticas que buscam a qualidade da educação e os interesses legítimos dos professores. Tal perspectiva só é aparentemente contraditória, pois os governos e suas políticas, tal como os próprios organismos internacionais e suas ações, estão a serviço dos capitais, buscando atender seus interesses em todas as esferas, inclusive no plano educacional, em detrimento dos interesses dos trabalhadores.

É necessário reafirmar, pois, que o Estado em questão nada mais é que o Estado capitalista, o ‘comitê executivo da classe dominante’, como teorizou Marx. Nesse sentido, não é de interesse dos governos sob a égide do capital reconhecer direitos dos trabalhadores, buscando, isso sim, restringir tais direitos, sob a justificativa de que a

contradição principal está entre as políticas voltadas para qualidade educacional e a luta reivindicativa dos professores.

A perspectiva colocada em tal documento, em suma, reforça o papel da escola enquanto uma condição geral de produção (CGP), tal como definido por Bernardo (2009), em que os estabelecimentos de ensino são responsáveis pela formação das novas gerações de trabalhadores. Sendo uma CGP, o interesse em aumentar a eficácia, ou melhor, a “qualidade da educação”, está diretamente atrelado às necessidades que o sistema impõe na formação da mão de obra perpetuadora do próprio sistema.

### **O tempo de trabalho como pauta de luta dos trabalhadores docentes e seu sindicato na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais - REE/MG**

Como apresentado até o momento, no Brasil ocorreram transformações na última etapa da educação básica, a partir da década de 1990, e essas transformações se demonstraram sintonizadas com as recomendações do BM, especialmente no que se refere ao tempo de trabalho dos professores (Banco Mundial, 2014). Interessa saber, portanto, como o tempo de trabalho dos educadores da REE/MG, recorte do presente estudo, tem sido pautado pelo sindicato da categoria, o que será tratado na sequência do texto.

Os professores da REE/MG são representados pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), cuja história, estrutura, composição, organização, aproximação partidária, principais características e pautas de reivindicações são aqui apresentadas de forma sintética, antes da apresentação dos achados do levantamento documental realizado em seus boletins.

O Sind-UTE/MG foi criado em 1979, no Congresso de Unificação das Entidades do Magistério de Minas Gerais. É filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>68</sup>. Tem por finalidade representar, coordenar e defender os interesses da categoria dos trabalhadores em educação pública estadual, bem como dos trabalhadores dos órgãos da Secretaria de

---

<sup>68</sup> A União dos Trabalhadores do Ensino - UTE - é uma das primeiras entidades de Minas Gerais a se filiar à CUT, participando ativamente de sua fundação em agosto de 1983.

Estado da Educação de Minas Gerais, central e regionais; dos trabalhadores das Fundações, Autarquias e Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE), assim compreendidos: professores, pedagogos, diretores, auxiliares de serviço, auxiliares administrativos e técnicos em Educação<sup>69</sup>.

A direção do Sind-UTE/MG é colegiada, mas possui um coordenador geral. Divide-se em instâncias deliberativas da seguinte forma: Conselho Estadual, Conselho Geral, Diretoria Geral e Conselho Fiscal. Em 2013, o Sind-UTE/MG possuía um total de 83 mil filiados em um universo de 398 mil trabalhadores da educação, e contava com mais de 80 sub-sedes, abrangendo mais de 440 Municípios do total de 853 municípios mineiros (MELO, 2013). Os membros da direção do sindicato na gestão “Avançar na Luta por Nossos Direitos” (2012-2015) e na atual gestão “Quem Luta Educa e Conquista” (2016 a 2019) são vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), sendo que a coordenadora geral das duas gestões, Beatriz Cerqueira, acumula o cargo de presidente da Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais (CUT/MG) desde 2012. Atualmente a coordenadora geral do Sind-UTE/MG disputa a indicação à vaga a deputada federal pelo seu partido com a atual a Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo, considerada favorita nessa disputa. A coordenadora geral, em caso de perda nessa disputa à candidatura de deputada federal, deve disputar uma cadeira na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), com a perspectiva de dar sequência aos trabalhos do correligionário Rogério Correa, atual deputado estadual pelo PT<sup>70</sup>. Essa trajetória de sindicalistas migrarem de gestões sindicais para cargos no Executivo ou no parlamento tem sido uma característica no Brasil, sobretudo a partir de 2003<sup>71</sup>. Tal fato corrobora e oferece base social para a teoria explicativa de Bernardo sobre a classe dos gestores sindicais (BERNARDO, 1987).

---

<sup>69</sup> Informações disponíveis no site da entidade <http://www.sindutemg.org.br/novosite/index.php>> Acesso em 02 de novembro de 2017.

<sup>70</sup> Disponível em <http://www.otempo.com.br/hotsites/aparte/beatriz-cerqueira-e-macaé-evaristo-disputam-candidatura-1.1497646>> Acesso em 02 de novembro de 2017.

<sup>71</sup> Em 2003 chegou à Presidência da República o ex-sindicalista, Luiz Inácio Lula da Silva. Em sua trajetória, Lula destacou-se como dirigente sindical na década de 1970. Em 1982, participou de sua primeira eleição como candidato ao governo de São Paulo, não ganhando a disputa. Em 1986 foi eleito deputado estadual em São Paulo e, em 1989, candidatou-se pela primeira vez à Presidência da República.

As pautas de reivindicação nos últimos 10 anos giraram em torno, principalmente, da remuneração e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Inicialmente exigia-se a criação de uma lei para o Piso Salarial Nacional, que foi posteriormente instituído pela Lei nº 11.738/2008. Quando instituída tal lei, a luta encampada pelo Sind-UTE/MG foi para que o governo do estado de Minas Gerais passasse a cumprir essa lei, o que até hoje não ocorreu. Essa reivindicação foi o motor de greves históricas protagonizada pelos docentes do estado, como a de 2010, greve que durou 47 dias, e a maior da sua história, em 2011, que se estendeu por 112 dias.

Além das reivindicações por salários e melhores condições de trabalho, os professores da REE/MG, em suas lutas organizadas, levantaram bandeiras gerais em defesa da educação. Nesse sentido, merecem ser citadas as campanhas pela destinação de 10% do PIB à educação e, mais recentemente, contra as reformas anunciadas em âmbito nacional, como a propalada Reforma da Previdência, a PEC 55 (transformada em EC 95, posteriormente), que prevê o congelamento por 20 anos do investimento público em áreas sociais, e contra a chamada Lei da Terceirização.

Feita essa breve apresentação do Sind-UTE/MG, procede-se a apresentação do levantamento e da análise realizados em 103 publicações do sindicato do período de janeiro de 2012 a agosto de 2017. Tal recorte temporal justifica-se pelo fato de estarem em curso neste período, como referido no capítulo 3, propostas e medidas que ampliam o tempo de permanência dos jovens nas escolas e que, paralelamente, alteram de forma profunda a organização do trabalho escolar, impactando o tempo e a natureza do trabalho dos professores. Em tal levantamento buscou-se identificar como a questão do tempo de trabalho dos docentes foi pautada pela entidade sindical nesse período de 5 anos.

Antes, contudo, convém recordar que a política de aumento do tempo de permanência dos jovens na escola, que prevê uma jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias (ou 35 semanais), é um pilar da política de reformulação do ensino médio que incide, entre outros aspectos, sobre o tempo de trabalho docente.

No período de 2012 a 2014 foi implementado o REM, aumentando a carga horária do ensino médio nas escolas da rede de 833 horas e 20 minutos para 1.000 horas anuais. Em 2016, por sua vez, foi anunciada a reformulação do ensino médio em amplitude nacional, regulamentada através da Lei nº 13.415/2017, que prevê a

ampliação da carga horária de forma progressiva, no ensino médio, para 1.400 horas anuais.

Em sintonia com as políticas nacionais para o ensino médio, em Minas Gerais, após a experiência do REM, foi anunciado, em agosto de 2017, o Decreto nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do estado. Tal decreto prevê “a ampliação da ofertada jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação”. Uma das estratégias da Política de Educação Integral e Integrada, estabelecida pelo Decreto nº 47.227, em seu artigo 5º, foi a criação das Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem)<sup>72</sup>. Logo, até setembro de 2017 conformaram-se 58 Escolas Polem em todo o estado de Minas, sendo 44 de Ensino Médio em Tempo Integral.

Segundo Decreto nº 47.227/2017, a SEE/MG “proverá quadro de pessoal qualificada para a efetivação das ações voltadas à Educação Integral e Integrada, assegurando o pleno funcionamento das unidades da Rede Estadual de Ensino”. Assim como no REM, esse quadro será assegurado através da contratação via designação, aumentando-se o quantitativo de professores em condições mais precárias. Porém, contraditoriamente, no parágrafo seguinte do Decreto afirma-se que “serão desenvolvidas ações com vistas à formação continuada e valorização dos profissionais das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada”.

As escolas Polem serão implantadas de forma progressiva, inicialmente para alunos do 1º ano do ensino médio, atendendo, em 2017, a 9.640 estudantes. O artigo 11º do Decreto prevê que a SEE/MG desenvolverá metodologias para monitoramento e avaliação da implementação do programa, “levando-se em consideração as dimensões que afetam o desempenho escolar dos estudantes, tais como o clima escolar, o nível socioeconômico, a gestão escolar, as condições docentes e a infraestrutura das escolas”. Por se tratar de uma política recente, ainda não há informações além das oficiais, porém a experiência do REM permite uma projeção não muito otimista: as escolas Polem provavelmente não alcançarão êxito sem a devida preparação e adequação do ambiente escolar, além de demandarem um quadro bem maior de docentes do que o atual.

---

<sup>72</sup> As Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem) são unidades de ensino que desenvolverão atividades curriculares em período integral, contemplando os componentes da BNCC, bem como os diferentes campos de conhecimento e de práticas socioculturais.



Portanto, é nesse contexto de reforma impositiva que se busca conhecer como a questão do tempo de trabalho dos professores da REE/MG vem sendo pautada pelo sindicato diante dessas políticas de ampliação da carga horária dos alunos, o que se fará no próximo item. Em seguida, serão apresentados os excertos das falas dos professores nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas, além da visão da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais a respeito do mesmo tema: tempo de trabalho dos professores da REE/MG.

### **Tempo de trabalho dos professores da REE/MG nas publicações do Sind-UTE – 2012 a 2017**

Em 2012 foram encontradas 19 publicações do Sind-UTE/MG, sendo que nestas identificaram-se 05 matérias sobre o tema ‘tempo de trabalho dos professores’. Uma dessas matérias teve como eixo a luta contra a implementação do subsídio, luta essa que se baseou, também, na discussão em torno do tempo de serviço dos profissionais, o que, obviamente, refletia-se na carreira dos docentes. Segundo a matéria, “a carreira é uma política de valorização que leva em consideração o seu desenvolvimento ao longo da vida funcional de modo que no momento da sua aposentadoria, o servidor tenha tido a oportunidade de chegar ao final da carreira” (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 53, p.2, 2012).

Outra matéria abordou a Lei nº 19.837/2011, que promoveu alterações na política remuneratória das carreiras do grupo de atividades da educação básica. Segundo a referida Lei, seriam necessários 42 anos de trabalho para que o servidor chegasse ao final da carreira.

O Sindicato questionou que o posicionamento na tabela do subsídio não refletiu a vida funcional do servidor. Há problemas relacionados ao tempo de serviço e à escolaridade. A primeira situação apresentada pelo Sindicato foi a dos aposentados. Embora já tenham dedicado uma vida ao serviço público, muitos foram posicionados com tempo inferior ao real, o que não se justifica porque já estão aposentados. Outro questionamento feito pelo Sind-UTE/MG foi a situação dos servidores que têm direito à progressão e à promoção e que não foram publicadas(...).” (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 54, p.1- 2, 2012)

Convém salientar que a contagem e a valorização do tempo de serviço, através da constituição de um plano de carreira, são elementos de reconhecimento do trabalho docente. Segundo Jacomini e Penna (2016), as questões relativas à carreira “evidenciam a desvalorização política da docência, que repercute em sua desvalorização social” (p.185). Logo, conclui-se que enaltecer a atividade professoral passa inevitavelmente pelo reconhecimento do tempo dedicado à docência.

Identificou-se, também, como pauta de luta do sindicato a reivindicação pela instituição de 1/3 de hora-atividade, conforme estava previsto na Lei do PSPN. No boletim nº 70 em 2012, o sindicato informou da cobrança ao governo sobre a instituição do tempo de dedicação a estudo e planejamento, sem aumento da jornada de trabalho dos professores. No mesmo informativo constava a denúncia de que o governo pretendia regulamentar a hora-atividade com o atual quadro de professores da REE/MG, sem aumentá-lo (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 70, p.1, 2012). Tal medida acarretaria, fatalmente, um déficit de professores em algum momento. É apresentado, nesse mesmo informativo, um estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre a necessidade de se investir no quadro efetivo de professores através da nomeação via concurso público. Observa-se, dessa forma, que, sob o prisma do sindicato da categoria, a luta pela instituição de 1/3 de hora-atividade passava, necessariamente, pela realização de novos concursos públicos e pela nomeação de novos professores. Essa discussão, já em 2012, era um indício da intensificação do trabalho docente em curso.

Sabe-se que o governo de Minas Gerais adota, há muitos anos, a política de contratação de professores através das designações. Em 2015, por exemplo, mais de 2/3 dos profissionais que mantinham vínculos com o Estado eram ex-efetivados ou designados<sup>73</sup>. Tal processo se constitui como fator preponderante para a precarização do trabalho docente, uma vez que se estabelece por intermédio de contratos laborais precários que não resguardam os direitos trabalhistas, não asseguram a estabilidade funcional e fragmentam a categoria, como já referido no capítulo 2 desta dissertação.

---

<sup>73</sup>Segundo informação veiculada no site de notícias do próprio estado: <http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-gerais-planeja-no-meacoes-de-professores-concursados>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

No informativo nº 75, de agosto de 2012, uma matéria do sindicato ressaltou a conquista da regulamentação de 1/3 de hora-atividade. Entretanto, reduziu-se o tempo de interação com os alunos, mas não foi reduzido o tempo de permanência na escola.

Em 2013, das 24 publicações daquele período, identificou-se a produção de uma cartilha sobre a regulamentação de 1/3 de hora-atividade e 05 boletins que tratavam sobre a temática: tempo de trabalho dos docentes. No informativo nº 86, o sindicato se dedicou a responder a uma carta encaminhada às escolas estaduais em que o governo falava sobre a alteração da jornada de trabalho dos professores a partir da instituição de 1/3 de hora-atividade. A entidade sindical comenta e desconstrói os argumentos apresentados na referida carta do governo, além de denunciar a perda de autonomia dos professores como resultado das medidas de controle adotadas pela SEE.

A Secretaria de Educação quer transformar uma conquista da categoria e comunidade escolar em punição para o trabalhador. Precisamos resistir e não permitir que isso aconteça. A ideia do Estado é colocar o professor cada vez mais dentro da sala de aula, controlar o seu tempo e retirar a autonomia da escola. (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 86, p.2, 2013)

Percebe-se, pela análise dos boletins, que a conquista de 1/3 de hora-atividade e, conseqüentemente, a diminuição do tempo em sala de aula não representaram uma menor sobrecarga aos professores. Tal contradição justifica-se pelo fato de o docente não ter reduzido o seu tempo de permanência na escola e, tampouco, de atividades realizadas fora da jornada de trabalho. Segundo o sindicato,

[...] quando a escola não utiliza as duas horas semanais de atividade extraclasse destinadas para reunião, o professor tem sido obrigado a cumpri-las fora do seu turno de trabalho. O professor tem sido obrigado, também, a cumprir a hora-atividade de uma única vez, sem a possibilidade de cumpri-la na escola ao longo da semana. (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 87, p.1- 2, 2013)

No final do ano de 2013, o sindicato apresentou seu posicionamento sobre o REM, em uma audiência pública realizada dia 03 de outubro, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), por iniciativa da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio da Câmara dos Deputados. De acordo com seus idealizadores, o nome do programa (Reinventando o Ensino Médio) está no gerúndio para, de forma intencional,

evidenciar que se tratava de uma política em permanente construção e aberta ao diálogo (MINAS GERAIS, 2013, p.7). Entretanto, uma das principais críticas foi justamente sua implementação de maneira impositiva e sem diálogo com a comunidade. No boletim nº 96, o sindicato reproduziu a fala de uma professora sobre o programa, em que se evidencia a insatisfação com o REM dada a ausência de diálogo prévio à implantação. O trecho também ressalta a preocupação com a formação ofertada aos discentes, uma vez que os professores não tiveram orientação específica para assumir as disciplinas da área de empregabilidade.

O Reinventando o Ensino Médio, projeto que vai ofertar cinco áreas de empregabilidade, que será obrigatório no 1º ano em 2014, não foi conversado com alunos, pais, professores. O projeto não pensa em estudo contínuo do aluno, apresenta apenas uma proposta mercadológica, deixando os alunos com a falsa sensação de que estão saindo do Ensino Médio com formação para o mercado de trabalho. Além disso, os profissionais são os mesmos dos conteúdos comuns e regulares. Portanto, sem a devida capacitação para assumir essa responsabilidade. (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 96, p.2, 2013)

Dentre as críticas direcionadas ao REM, o sindicato destacou “a jornada acumulada, uma vez que os profissionais do Reinventando o Ensino Médio são os mesmos que já estão na escola, nas salas de aula, ministrando os conteúdos regulares” (Sind-UTE/MG, INFORMA, nº 96, p.2, 2013). Como abordado no capítulo 3 deste trabalho, foram os próprios professores, complementando cargo ou por meio de designação, que assumiram as disciplinas das áreas de empregabilidade. Entretanto, esse aspecto não foi explorado pelo sindicato em outros informativos, o que revela pouca atenção a esse problema.

Outra matéria publicada no boletim reproduz a fala de uma diretora estadual do próprio Sind-UTE/MG – Sub-sede Betim. Essa diretora revela que a falta de diálogo na implementação do programa caracterizou a verticalização das decisões, desconsiderando as expectativas e a intervenção da comunidade escolar na construção da proposta.

(...) O projeto Reinventando o Ensino Médio não foi conversado com alunos, pais, professores, uma vez que comunidade escolar não foi convidada a participar da discussão. Trata-se, portanto, de um projeto feito à base de política de gabinete, de cima para baixo, pensado sem participação de quem está dentro da sala de aula. (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 96, p.2, 2013)

Outra denúncia relacionada ao REM no que se refere à alteração dos tempos foi encontrada no boletim de nº 100, de 2014. A matéria afirmava que estava havendo “a imposição de que as aulas no período noturno se estendam até às 23h20min” (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 100, p.2, 2014). Porém, o destaque dado pelo sindicato à denúncia em questão não era de que essa ampliação da jornada pudesse afetar os docentes, e, sim, os estudantes do noturno, visto que, pelo seu tradicional perfil de trabalhador, poderiam ficar prejudicados diante desse novo cenário de maior permanência na escola.

Ainda em relação aos problemas do REM no turno da noite, o sindicato denunciou o processo de “diuturnização” do ensino médio. Tal processo era derivado de “uma determinação da SEE de só aceitar a matrícula no noturno para aqueles alunos que tivessem carteira de trabalho assinada” (SIND-UTE/MG, INFORMA, nº 100, p.2, 2014). Esse processo implicava, na verdade, o fechamento do noturno das escolas, o que, segundo o sindicato, acarretava a superlotação das salas de aula do diurno e a consequente falta alimentação escolar na maioria das escolas estaduais de ensino médio<sup>74</sup>. Conforme a legislação<sup>75</sup>, para a enturmação do ensino médio deve ser considerado o contingente de 40 alunos por sala, entretanto, as escolas foram orientadas, no início do ano, a não formarem turmas com o número reduzido, uma vez que havia o risco de evasão. Na prática o que ocorreu com o processo de “diuturnização” foi a superlotação das salas no matutino, agravando, para os professores, as já precárias condições de trabalho e, para os estudantes, o ambiente de ensino.

Observou-se que o ano de 2014 foi o período em que o sindicato publicou o menor número de informativos. Ao todo foram 10, sendo 08 no primeiro semestre e apenas 02 boletins no segundo semestre. Não houve retomada da discussão sobre a hora-atividade nem novos posicionamentos sobre o REM. Importante destacar que se

---

<sup>74</sup> Denúncia feita pelo sindicato, divulgada na página da CNTE [http://www.cnte.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13299:mg-sind-ute-protocola-representacoes-no-ministerio-publico](http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13299:mg-sind-ute-protocola-representacoes-no-ministerio-publico)>(Publicado em 18 de março 2014). Acesso em 20 de outubro de 2017.

<sup>75</sup> Ver resolução SEE Nº 3205/2016.

tratava de ano eleitoral. Outro fato relevante desse período foi que durante a campanha ao governo do estado, o candidato Fernando Pimentel (PT) prometeu valorizar os professores, a começar pelo cumprimento da lei do piso salarial profissional nacional. Com a vitória do dito candidato, o sindicato, em seu último boletim do ano, divulgou que já havia apresentado as demandas da educação à equipe de transição do governador eleito. O que causa estranheza e perplexidade é que, justo no ano em que o REM foi universalizado, o sindicato não fez menção aos problemas gerados por esse programa no decorrer do ano letivo.

Em 2015, Fernando Pimentel (PT) assume o governo do estado e a primeira medida no campo educacional é extinguir o REM. Percebe-se que o sindicato, por ser filiado à CUT e não mais se colocar em oposição ao governo, deposita grandes esperanças no diálogo e na possibilidade de negociação com o novo governo. No primeiro boletim após a posse do governador Pimentel, o Sind-UTE fez um balanço da gestão da Secretaria de Educação, ressaltando a falta de diálogo e o autoritarismo da gestão anterior, que era composta por partidários do PSDB. Nessa avaliação, é retomada, então, a discussão sobre o cumprimento da Lei do PSPN, a extinção do subsídio, a constituição de um plano de carreira e as nomeações referentes a concursos realizados anteriormente.

Em maio de 2015, já como o governador em pleno exercício do mandato, Pimentel assinou um acordo com o sindicato, com proposta salarial e de reconstrução da carreira da educação, comprometendo-se publicamente a pagar o piso salarial da categoria. Tal evento foi propagado pelo Sind-UTE/MG como sendo um “acordo histórico”, em cerimônia realizada no Palácio da Liberdade. Entretanto, esse acordo nunca chegou a ser cumprido em sua integralidade, sendo, inclusive, alvo de denúncias por parte da imprensa<sup>76</sup>.

No boletim nº 119, publicado em julho de 2015, informou-se sobre a constituição de um grupo de trabalho, com a participação do Sind-UTE/MG, da Associação dos Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais e da Secretaria de

---

<sup>76</sup> Para maiores informações, ver infográfico publicado sobre as promessas de Fernando Pimentel durante a campanha e a distinção entre as que já foram cumpridas, parcialmente cumpridas e não cumpridas. Matéria disponível em <http://especiais.g1.globo.com/minas-gerais/2015/as-promessas-de-pimentel/#!/2-anos>> Acesso em 02 de novembro de 2017.

Educação, cujo objetivo seria propor mudanças na regulamentação da hora-atividade a serem implantadas a partir de 2016.

Somente na proposta de pauta de reivindicações de 2016, divulgada em março daquele ano, é que se retoma o debate sobre a organização do módulo de hora-atividade. Em setembro de 2016, o governo do PT divulga o Ofício GS Circular nº2.663/2016 (Anexo III), que altera as orientações contidas Ofício GS Circular nº 1.801/2013 (Anexo II) sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor para atividades extraclasse. Entretanto, ao comparar as duas orientações, a primeira (do governo PSDB) e a segunda (do governo PT), percebe-se que não houve alterações substanciais em relação às disposições, pois o tempo de permanência do professor na escola não foi alterado. Isso significa que, em última instância, manteve-se a exigência de cumprimento de 4 horas na escola própria escola ou em local indicado pela direção.

O contexto político nacional ganhou destaque nos informativos do sindicato no ano de 2016, em função das várias reformas propostas pelo governo Michel Temer (PMDB), como a PEC 55, transformada em EC 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, a Reforma da Previdência e, em especial, a Reforma do Ensino Médio. Diante de tais questões, colocou-se na ordem do dia a organização dos trabalhadores em educação frente a essas reestruturações aventadas pelo governo federal, o que se refletiu no plano de lutas do ano seguinte.

Assim, o ano de 2017, até o mês de agosto, estabelecido como final do período analisado neste trabalho, foi marcado por lutas contra as reformas planejadas pelo governo federal. Chama atenção, entretanto, a postura mais branda adotada pelo Sind-UTE/MG em relação ao governo Pimentel, diferentemente da assumida durante a gestão dos governadores psdebistas. Isso porque, apesar de uma política de abono salarial implementada pelo governo do estado, a gestão Pimentel permaneceu sem pagar o piso salarial aos profissionais docentes. Nesse sentido, a título de ilustração, no boletim nº 153 uma matéria anuncia que o “Sind-UTE/MG notifica Governador Fernando Pimentel sobre descumprimento do acordo do Piso Salarial”. Como se vê, a própria escolha eufêmica do termo utilizado (“notificar”) caracteriza a atitude mais condescendente em relação ao governo.

Pode-se inferir, com base no levantamento documental realizado sobre as publicações sindicais, que a discussão relacionada ao tempo de trabalho dos professores

é tímida, restrita, configurando-se apenas como um desdobramento de reivindicações principais, no caso, o pagamento do piso salarial. Parece que a emergência na pauta sindical do valor do PSPN e da hora-atividade suplantou, respectivamente, as reivindicações por remuneração digna e o debate sobre a intensificação do trabalho docente na REE/MG.

Contudo, apesar de se reconhecer a necessidade de os professores terem mais tempo para preparação e planejamento das atividades, e da conquista da regulamentação de 1/3 de hora-atividade, os educadores ainda não se sentem contemplados satisfatoriamente com a nova jornada de trabalho. É o que se constata nas narrativas dos professores tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas semiestruturadas, que serão tratadas no próximo item.

### **O tempo trabalho dos professores: achados nos grupos focais e nas entrevistas**

Para tentar captar a percepção dos professores em relação aos tempos de trabalho, foram utilizados dados secundários de duas pesquisas. A primeira intitula-se “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase II” (TDEBB II)<sup>77</sup>, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) entre os anos de 2012 a 2015 em cinco estados brasileiros. Uma das fases dessa pesquisa compreendeu a coleta de dados por meio de grupos focais com professores da educação básica. Dessa etapa se constituiu um banco de dados que foi utilizado na presente pesquisa com recorte sobre as transcrições das falas dos professores do ensino médio de Minas Gerais. Da segunda pesquisa, intitulada “O Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: Implicações sobre a Carreira, a Remuneração e a

---

<sup>77</sup> Pesquisa quali-quantitativa sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, realizada em cinco estados brasileiros - MG, PA, PR, GO e RN -, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dalila Andrade Oliveira, tinha como objetivo investigar opinião dos docentes, por meio de grupos focais e outras estratégias de investigação, sobre mudanças na organização do trabalho, decorrentes de alterações introduzidas nas políticas educacionais nos últimos vinte anos. Relatório completo disponível em [http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio\\_Gestrado\\_TDEBBII.pdf](http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEBBII.pdf)>. Acesso em 02 de novembro de 2017.



Representação Sindical Docente” (PSPNMG)<sup>78</sup>, foram utilizadas as transcrições das entrevistas realizadas com os professores do ensino médio.

Ambas as pesquisas contemplam o recorte temporal proposto neste estudo. Ressalte-se que durante o período de realização da coleta de dados da pesquisa TDEBB II não havia sido aprovada a Lei nº 20.592/12, que regulamentou 1/3 de hora-atividade em Minas Gerais<sup>79</sup>. Já as entrevistas coletadas pela pesquisa PSPNMG se deram em outro contexto, posterior à aprovação de tal lei.

Antes da regulamentação da referida lei, a jornada laboral docente era organizada da seguinte maneira: os professores detentores de um cargo de 24 horas semanais tinham 18 horas destinadas à docência, também conhecidas na rede como Módulo I. As 6 horas restantes eram destinadas a reuniões e outras atividades específicas do cargo, denominadas Módulo II. Por sua vez, dessas 6 horas, 4 horas eram destinadas a atividades extraclasse em local de livre escolha do professor, e as outras 2 horas eram empregadas em reuniões na escola. Com a regulamentação de 1/3 de hora-atividade, a jornada do professor detentor de um cargo de 24h semanais ficou fracionada da seguinte maneira: 16 horas destinadas à docência e 8 horas destinadas à hora-atividade. Essas 08 horas foram assim distribuídas: 4 horas semanais em local de livre escolha do professor; 4 horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola. Os contextos das duas pesquisas revelaram que a percepção sobre a falta de tempo, por parte dos próprios professores, não foi alterada pela regulamentação de 1/3 da jornada dedicada à hora-atividade.

A questão do tempo de trabalho dos professores, abordada no capítulo 2 deste trabalho, a partir da definição de Souza (2010), evidencia como é complexa a aferição das horas trabalhadas pelos docentes. Conforme referido anteriormente, a autora afirma que o tempo de ensino é passível de mensuração em horas, pois compreende

---

<sup>78</sup> Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as implicações do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído pela Lei nº 11.738/2008, sobre os planos de carreira, a remuneração na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG) e na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). Visou, ainda, identificar a atuação das organizações sindicais docentes que representam os professores dessas redes de ensino. O estudo foi desenvolvido sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Savana Diniz Gomes de Melo e contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O relatório ainda não está disponível, pois encontra-se em processo de finalização. Ver mais informações no *site*: <http://www.gestrado.net.br/?pg=pesquisas>.

<sup>79</sup> Tal lei foi aprovada em 18 de dezembro de 2012 e passou a vigorar a partir do ano letivo de 2013.

principalmente o momento de interação com os alunos; já o tempo de trabalho docente é de difícil medição, sobretudo pela mescla das atividades desenvolvidas, como planejamento e preparação das aulas, execução e correção de atividades (feiras de ciências e provas regulares e de recuperação, por exemplo) e realização de atividades burocráticas (preenchimento de diários, conselhos de classe etc).

A partir desse entendimento, a análise dos dados secundários acessados buscou identificar relatos sobre a jornada de trabalho, sobre a relação com o tempo e com as atividades desenvolvidas e sobre a utilização do tempo destinado à hora-atividade nos dois contextos apresentados. Dessa forma, o propósito é identificar indícios da percepção dos professores nos contextos anterior e posterior à regulamentação da hora-atividade.

As seleções dos trechos mais significativos das falas docentes relacionadas a esses dois contextos serão apresentadas a seguir.

### **Percepção sobre tempo de trabalho dos professores no contexto anterior à regulamentação da hora-atividade em Minas Gerais**

Identificou-se, pelo relato dos professores, que o acúmulo de cargos, devido aos baixos salários, é uma prática recorrente na REE/MG, e que essa prática revela uma rotina de trabalho extenuante, considerando a extensão da jornada de trabalho em até 3 turnos. Há queixas de falta de tempo livre para cuidar dos filhos, para a realização das atividades no lar, inclusive para o preparo de refeições para si e para a prole, pelo acúmulo de tarefas a serem realizadas no ambiente doméstico.

O relato sobre a rotina de uma professora do ensino médio com dois cargos deixa em evidência essa questão:

(...)sexta -feira é o dia mais terrível que eu trabalho, por que eu trabalho em três turnos. Então eu saio às seis e meia da manhã, dou aula de sete às onze e meia. Aí depois, eu vou em casa, faço só um miojo pras[sic] minhas filhas porque eu não tenho tempo para fazer uma coisa melhor. Eu tenho que voltar. Aí, meio dia eu saio de casa(...)Então, eu pego de uma até às quatro e meia porque eu tenho que sair mais cedo para dar tempo de buscar a minha filha, que é especial, antes das cinco e vinte, que lá termina mais cedo do que aonde eu trabalho. Aí, eu vou em casa e tomo um lanche, deixo o

miojo, outro miojo, preparado para elas e volto e trabalho de sete, das oito e trinta até dez e meia da noite. Ai eu chego em casa, quase morta. E aí vou começar a corrigir atividade. Eu estou comum calhamaço desse tamanho assim que eu não sei o que eu vou fazer porque Sociologia é uma aula por turma. Então, como eu preciso trabalhar em dois cargos para sustentar minha casa(...) (Pesquisa TDEBB II – Grupo Focal PE8)

Os problemas gerados pelo do acúmulo de cargos se agravam quando se trata de professores que ministram disciplinas com menor carga horária, a exemplo de História, Geografia, Sociologia, Filosofia. Afinal, dado o menor número de aulas por turma dessas disciplinas, os professores acabam lecionando para um número maior de turmas e relacionando-se com um maior número de alunos, o que, por óbvia consequência, aumenta o volume de trabalho a ser realizado. O relato da professora expressa essa sobrecarga vivenciada:

(...) eu tenho que ter dezoito turmas (...) eu faço uma coisa desumana comigo porque a tarde, no cargo de História, eu tenho seis turmas e à noite eu completo o cargo de manhã (com outra disciplina). Então eu tenho dezoito turmas! Você entendeu?! Tem dia que eu estou com uma pilha de trabalho assim, que eu falo: meu Deus, eu não vou dar conta disso! (Pesquisa TDEBB II – Grupo Focal PE8)

A carga horária de trabalho dos docentes brasileiros está acima da média de diversos países, segundo os resultados da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizado da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal pesquisa foi realizada em 2013, em 34 países, e revelou que os professores brasileiros gastam, em média, 25 horas por semana com as aulas. O número é superior à média dos países participantes da pesquisa, onde os professores gastam, em média, 19 horas por semana lecionando, o que representa um percentual 24% menor. A pesquisa mostrou ainda que apenas 40% dos educadores brasileiros que atuam nos primeiros anos do ensino têm dedicação exclusiva, contra 82% na média das nações pesquisadas. Esse dado também é preocupante. Sampaio; Marin (2004) destacam que quanto maior o número de turmas em que um professor leciona, maior o número de alunos com o qual ele tem contato, e este é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho docente, uma vez que, assumindo turmas em turnos variados, o professor pode

atingir um volume de aproximadamente 600 alunos, por exemplo. É justamente isso que ocorre com do acúmulo de cargos na REE/MG.

Conseguiu-se identificar, também, que as atividades realizadas fora da escola, dedicadas ao lazer, necessárias à saúde física e mental do trabalhador, por exemplo, ficam extremamente comprometidas e secundarizadas, pois o tempo de trabalho dos professores extrapola o prescrito. Identificou-se, ademais, que a falta de tempo compromete a qualidade do trabalho realizado, segundo avaliação crítica dos próprios profissionais. É o que se pode depreender do trecho a seguir:

Se eu tenho tempo de lazer? Eu posso até ter, mas depois eu fico penalizado porque acumulou e aí eu tenho que me virar [sic] durante a semana, de madrugada, alguma coisa assim, tentar. Às vezes faço porcamente [sic], correndo, e aí fica um prejuízo muito grande. (Pesquisa TDEBB II– Grupo Focal PE2)

Outro relato de uma professora exemplifica o quão problemática é a relação com o tempo de trabalho dos professores na REE/MG. Os horários de descanso e de relacionamento com a família competem com as atividades relativas ao trabalho escolar, restringindo-se o tempo de lazer, inclusive aos finais de semana, o que torna o trabalho maçante e o descanso e a reposição de energias insuficientes. É o que expressa o excerto a seguir:

(...) eu não tenho vida social, praticamente eu não posso levar minhas filhas para passear. Se pedir, olha mãe, vamos sair? Não tem como, porque eu tenho mil coisas, tarefas de escola. Então, praticamente eu não trabalho só na escola. Eu levo tudo para dentro de casa. Então, às vezes, eu deixo de sair, de fazer uma caminhada que eu preciso fazer, eu não tenho lazer, eu não tenho lazer com minhas filhas porque é uma carga, é subumano que eu levo para casa, fora os sábados também que a gente tem que ir em várias reuniões na escola, entendeu? Então é complicado. (Pesquisa TDEBB II – Grupo Focal PE8)

Porém, há aqueles professores que, para escapar desse ritmo de trabalho extenuante, comparado pelo entrevistado à escravidão, buscaram outros meios para sobreviver. Alguns realizam trabalhos alternativos não diretamente ligados à educação, como atividades em áreas do setor de serviços (venda de roupas, de cosméticos, de gêneros alimentícios etc). Os que permanecem no setor educacional tentam se

desvincular da docência e da sobrecarga que ela acarreta. Trabalham, por exemplo, com prestação de assessoria ou aulas particulares. Destaca-se que os professores que optam por uma carga horária reduzida, em virtude da baixa remuneração, afirmam não conseguirem sobreviver com salário que recebem e, por isso, desempenham outras atividades para complemento da renda.

(...) a minha rotina eu acho que ela é um pouco atípica porque na verdade eu optei por não viver mais essa escravidão [...]Então hoje eu dou doze aulas para o estado, mas eu também não vivo com esse dinheiro (...)evidente também que dar poucas aulas no estado você não sobrevive. Eu não tenho filhos, não tenho uma família pra cuidar, não tenho uma casa pra morar, não tenho necessidades econômicas que as pessoas que estão iniciando a carreira agora precisam. Então, assim, eu tenho essa rotina e vivo de assessoria (Pesquisa TDEBB II – Grupo Focal PE6)

Contudo, vale observar que o relato anterior parece tratar-se de uma exceção, de uma minoria, entre os professores da REE/MG, o que mereceria uma pesquisa específica para averiguação.

Percebe-se, em síntese, pelo relato dos professores que participaram das pesquisas que a relação com o tempo de trabalho é bastante conflituosa. Os profissionais que assumem mais de um cargo vivem em um ritmo de trabalho exaustivo, praticamente não tendo tempo livre para realizar sequer as atividades domésticas de forma satisfatória. Já os docentes que optam por reduzir a jornada na escola necessitam buscar outro emprego/atividade para complementar a renda, devendo dividir-se entre o trabalho na escola e em outros ramos. É, portanto, necessário o aprofundamento dessa discussão, o que pode ser conteúdo de estudos posteriores.

### **Percepção sobre tempo de trabalho dos professores no contexto posterior à regulamentação da hora-atividade em Minas Gerais**

Mesmo com o período de atividade extraclasse regulamentado em 1/3 da jornada, os professores continuaram afirmando que o tempo para preparo das atividades é insuficiente. É o que denota o breve trecho da entrevista de uma professora, exposto a seguir:

(...) no meu caso não é suficiente. Eu ainda tenho que levar muita coisa para casa.” (Pesquisa PSPN – Entrevista P.Geol).

Sabe-se que, apesar da lei, há práticas dentro das escolas que a burlam a legislação. Nesse sentido, muitas vezes, mesmo com o horário de planejamento a ser cumprido dentro da escola, os professores são convocados à sala de aula, a fim de substituir a algum outro docente ausente (por motivo de saúde ou outra motivação), o que é relativamente comum, especialmente em escolas maiores. Além disso, quando o docente necessita afastar-se para realizar algum curso de capacitação, essas horas são descontadas de seu tempo de planejamento, fato que gera acumulação ainda maior de atividades para os educadores e os desmotiva quanto à participação em cursos e externos.

Em consonância com a fala anterior, outra professora relata que o tempo de descanso é consumido pelas atividades docente, pois o tempo destinado à hora-atividade ainda demonstra-se insuficiente, mesmo para os professores que tem apenas um cargo.

(...) sempre tenho que usar meus horários de descansos, se é que tenho horário de descanso(...) Para o professor que dá aula em um turno, pode até, dependendo do número de aula, conseguir. Mas é mínimo o professor que dá conta. Eu não consigo. Dou aula em um turno. Eu tenho um cargo completo e nunca consegui. Sempre tenho que utilizar mais tempo, o tempo do descanso, além da carga horária para realização das atividades. Pode até haver professores que conseguem com menos aulas, mas quem tem um cargo (completo) não consegue se dedicar nesse tempo. Esse tempo de extraclasse que é da carga horária. (Pesquisa PSPN – Entrevista P.Geol2)

Em sua pesquisa sobre a REE/MG, Coelho (2016) salienta que, apesar da conquista de 1/3 de hora-atividade para o cumprimento do exercício da jornada extraclasse, muitos professores são forçados a retornar à escola em outro turno para realizar a sua jornada de trabalho, configurando o processo de intensificação do trabalho (COELHO, 2016, p.230).

Essa assertiva é confirmada pelos relatos dos professores. Alguns afirmam categoricamente que a regulamentação de 1/3 de hora-atividade não representou menor diferença em relação à sobrecarga de trabalho, e que, em determinado aspecto, contribuiu mesmo para que o professor tivesse aumentado seu tempo de permanência na

escola, muitas vezes sem realizar atividade, mas simplesmente cumprindo a exigência de presença na instituição. Resta indagar em que condições essa exigência de presença se conforma, na prática, para além da substituição de professores faltantes, já assinalada em trechos anteriores.

A partir dessa lei aí, esse módulo passou a ser obrigatório. Então, ficou um pouco mais rígido. Pelo menos o professor tem que estar presente na escola. Alguns professores que tinham mais aulas, como professor de português e matemática, que tinham folga e agora passou não ter mais, porque tinha que passar na escola cumprindo módulo. Fazendo nada, mas tinha que estar na escola. (Pesquisa PSPN – Entrevista P.His1)

Esse tipo de indagação anterior é, em parte, explicado pelo excerto a seguir. Ele evidencia que o fato de reduzir o tempo de interação com os alunos não resolveu o problema dos professores, pois a principal reivindicação em torno da instituição de 1/3 da jornada de hora-atividade era para que se reservasse maior tempo de planejamento, estudo e realização das atividades inerentes à docência. Uma das estratégias do governo ao diminuir o tempo de sala de aula foi manter o docente na escola para cumprir esse horário de atividade extraclasse. Para tanto, estabeleceu que os intervalos entre as aulas fossem contabilizados como tempo de hora-atividade. Porém, o ambiente e as dinâmicas da escola não favorecem a realização das atividades acima referidas (de planejamento, estudo e realização das atividades inerentes à docência), que, na prática, são postergadas e acumuladas, sendo relegadas ao ambiente doméstico. É isso que revela a fala do professor a seguir:

Na verdade, o módulo dentro da escola é muito difícil porque é só uma aula de 50 minutos para você fazer alguma coisa. Dá para fazer, mais é tanta preocupação e tanta coisa que acaba não funcionando. Quando você está sentando na sala dos professores tentando fazer alguma coisa, chega um colega começa a conversar, acaba o tempo, tempo passa e você não faz nada. É o que a gente acaba fazendo mesmo do extraclasse é em casa. A gente fica muito tempo em casa preparando coisa, funciona mais em casa do que com essa coisa oficial que deveria ser, que seriam os módulos(...) os módulos que deveriam acontecer de 15 em 15 dias dentro do calendário da escola às vezes nem cabe. (Pesquisa PSPN – Entrevista P.His1)

Como se pode perceber, esse tempo de hora-atividade, na perspectiva dos professores, seria melhor aproveitado se fosse cumprido em local de sua livre escolha,

ou que houvesse condições propícias na própria escola. Mas isso está longe de ser garantido pelo poder público, que, mesmo diante das evidências e das insatisfações, apresenta suas justificativas. A fala da Secretária de Estado da Educação pode oferecer elementos para compreender essa assertiva.

### **O tempo trabalho segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**

Como já mencionado, a partir da pesquisa “O Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: Implicações sobre a Carreira, a Remuneração e Representação Sindical Docente” conseguiu-se acesso à entrevista, realizada em 2016, com a então Secretária de Educação, que também contou com a participação do Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos. Analisando-se, pois, o teor dessa entrevista, elucida-se a ótica dos representantes do governo do estado no que concerne ao tempo de trabalho docente.

Logo na apresentação dos entrevistados pode-se verificar que ambos, no passado, já atuaram como profissionais da educação básica, vinculados como professores da REE/MG. Ocuparam, também, cargos na esfera municipal de Belo Horizonte, em gestões anteriores, o que lhes confere larga experiência no magistério e na gestão educacional. Tais perfis biográficos são relevantes, pois, nos dizeres da Secretária de Educação, a “tradição no magistério, na escola básica, na minha avaliação, é um elemento importante para você compreender a gestão da política educacional”.

Por outro lado, segundo a própria secretária de educação, a vivência da realidade da escola, mesmo que em outro contexto, é fator que lhe impõe maior responsabilidade para com professores. Entretanto, cabe indagar: é possível estar no governo e atender aos interesses da classe trabalhadora? Negar-se-ia o papel que o governo cumpre na execução/imposição das políticas educacionais em detrimento dos anseios dos docentes? Tais questionamentos orientaram a análise que foi realizada sobre a percepção dos dois representantes do governo do Estado sobre o tempo de trabalho dos professores.

Assim como nos informativos e documentos do sindicato analisados, identificou-se que a questão do tempo de trabalho dos professores, na referida entrevista



com os gestores governamentais, apareceu principalmente em torno da discussão sobre a hora-atividade. Quando questionado sobre a regulamentação do tempo de hora-atividade, por exemplo, o subsecretário de gestão de recursos humanos afirmou que tal regulamentação “veio justificada pela implantação da Lei do Piso Nacional” e destacou que ela funciona.

Porém, na visão do subsecretário, existe um problema referente à organização dos tempos destinados à realização do trabalho na escola, pois, segundo ele, “(...) a escola se organiza, em geral, em torno do professor”. Essa situação-problema apresentada é resumida em sua fala da seguinte maneira:

A escola se organiza, como regra, em torno do professor, e não do estudante. São os interesses do professor, a sua singularidade, a sua necessidade, que pautam a organização da escola. Isso é uma coisa difícil de você trabalhar, quando você organiza os tempos, em especial, não só os tempos coletivos como em regra não acham que eles são organizados, tendo em vista a necessidade do projeto pedagógico, a atenção no aluno, o desenvolvimento de atividades específicas. Eu acho que isso envolve muito mais a conveniência do professor do que o desenvolvimento do projeto. Isso é uma discussão polêmica, complicada, não pode ser mal interpretada, eu quero dizer que isso é um desafio permanente. (Pesquisa PSPN – Entrevista Gestor SEE)

Tal afirmativa induz a uma falsa crença de que os docentes gozam de autonomia para organizar os tempos de trabalho conforme sua conveniência. Entretanto, a perda de autonomia como fator de precarização do trabalho docente já foi alvo de estudo de Contreras (2002), Oliveira (2004), entre outros. Na tese de Contreras (2002, p.33), a proletarização dos professores está relacionada à ideia de “que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia”. Dessa forma, o docente não parece ser privilegiado, tampouco estar revertendo o quadro de perda de autonomia estudado pelos autores. O entrevistador, então, questiona o subsecretário de gestão sobre tal cenário, conforme o trecho a seguir:

Entrevistador: Quando você fala em conveniência dos professores quer dizer que eles têm um poder, eles têm autonomia?

Subsecretário de gestão de recursos humanos: Eu quero dizer que a autonomia que tenha, ainda que limitada seja, ela pauta a organização da escola para que faça com que o professor faça nesse tempo aquilo que lhe é conveniente. Ainda que o mais conveniente para ele não seja

o mais conveniente para o projeto de escola. Essa é uma discussão polêmica. A gente fala isso e o povo fica bravo comigo. Eu falo bem à vontade(...) (Pesquisa PSPN – Entrevista Gestor SEE)

De fato, a escola deve se organizar levando em consideração o seu projeto político pedagógico e os interesses dos estudantes, porém essas questões não podem ser opostas à garantia dos interesses e das necessidades dos professores. Assim, em tempos de ofensiva da precarização do trabalho docente, não parece plausível que o problema central na organização do tempo destinado à hora-atividade seja, de fato, o docente estar se beneficiando dos horários organizados pela escola.

O próprio representante do estado, em outro fragmento da entrevista, reconhece que a atividade docente tem sido desempenhada sob condições cada vez mais adversas, com uma carga muito grande de atividades maçantes e burocráticas. É o que expressa o excerto a seguir:

As condições materiais e objetivas de trabalho também são, muitas vezes, muito delicadas, muito precárias, e têm relações óbvias com a possibilidade de se desenvolver um trabalho que a gente deseja, que a gente acha que é o que deve ser feito. Como tem a carga burocrática do trabalho docente, que também é muito pesada. Nós falávamos numa reunião ainda ontem com o Sind-UTE/MG de um exemplo de um professor que tinha 14 diários. Se ele dispusesse de um tempo sequer na escola ele vai, com toda justa razão, ele vai tentar colocar esses 14 diários em dia por que vai ser um trabalho pesado. Essa burocracia, que tem um sentido, que não é muito bem compreendido, ele tem um sentido que é garantidor de direitos antes de tudo, é assegurar um percurso de um projeto que você possa acompanhar e garantir efetividade daquilo que está sendo feito, mas é uma carga, uma carga monstruosa, para que se faça. Esse debate não costuma surgir não. (Pesquisa PSPN – Entrevista Gestor SEE)

Entretanto, mesmo reconhecendo as questões colocadas, a utilização do tempo que não é destinado à instrução (ou tempo de ensino) é apresentada como fator central para a melhoria da aprendizagem, como se verifica a seguir:

Se esses tempos não têm uma apropriação adequada, se eles não estão sendo aplicados e revertidos na melhoria dos processos de ensino e aprendizado. (...) Eu temo é que um dia percamos esse benefício. Eu temo é que haja um andar para trás, que se regrida. (...) Eu quero dizer que eu não sou definitivamente contra esses tempos, eu estou dizendo que a gente precisa discutir a qualificação desses tempos, certo? Porque, da minha experiência, eu vejo que muitas vezes ele é

orientado em função de interesse do professor, e não necessariamente do projeto pedagógico da escola, é isso. (Pesquisa PSPN – Entrevista Gestor SEE)

Como visto anteriormente, o tempo de hora-atividade ainda não é satisfatório do ponto de vista dos professores, entretanto, na perspectiva dos gestores, ele serve apenas aos interesses dos professores, estabelecendo-se, assim, uma contradição de pontos de vista. O tempo de hora-atividade, que é de difícil mensuração em horas, pois extrapola, muitas vezes, o regulamentado, é alvo, agora, de uma pretensa ‘exigência de qualificação’. Cabe, portanto, uma reflexão sobre o que seria a ‘qualificação’ desse tempo. Afinal, quando se propõe a “qualificação dos tempos”, é estabelecida uma relação produtiva com o tempo utilizado pelo professor, e fica implícito que a utilização desse tempo necessariamente deve resultar em um produto, neste caso, materializado em bons resultados. Assim, a qualificação desses tempos não minimiza os fatores que resultam na intensificação do trabalho, pelo contrário, aparece como mais um elemento de intensificação da atividade docente.

Ao reduzir o tempo de interação com os alunos, a pressão sobre os professores aumentou consideravelmente. Em outras palavras, por trás desse discurso de qualificação de tempos observa-se a responsabilização do professor pelos resultados da escola, como se apenas uma reorganização parcial do seu tempo de trabalho fosse suficiente para gerar as melhorias pretendidas no sistema de ensino. Esse discurso aproxima-se daquele apresentado pelo Banco Mundial<sup>80</sup>, em que a responsabilização docente tem papel de destaque nas análises realizadas pelo organismo multilateral. É posto nesse documento que o elemento central para a realização da “mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11), dando ênfase ao uso do tempo de instrução por parte dos professores. A questão que se coloca com a reorganização dos tempos a partir da regulamentação da hora-atividade é, em última instância, um maior grau de cobrança.

Outra questão importante que se destaca na explanação do representante do governo de Minas Gerais é a iminência de perda da recente conquista, visto que ela não

---

<sup>80</sup> No documento *Professores Excelentes*, apresentado no capítulo 2 desta dissertação.

atende “apenas” aos interesses docentes. Sabe-se que às concessões feitas pelos governos, no capitalismo, têm efeitos meramente paliativos, sendo, portanto, voláteis. Em tempos de ataques a direitos trabalhistas históricos, como o direito à aposentadoria e a ameaça de perda da estabilidade no serviço público, por exemplo, não parece distante que haja uma nova reorganização dos tempos de trabalhos dos professores. As terceirizações e a reforma trabalhista, bem como a nova Reforma do Ensino Médio, entre muitas outras medidas do chamado ajuste estrutural, em curso desde 2014, algumas delas recém aprovadas ou ainda em vias de aprovação, apresentam como seus alvos prioritários a flexibilização de vínculos empregatícios, a ampliação das jornadas de trabalho, o rebaixamento salarial e a privatização gradativa do setor educacional. É nesse contexto mais amplo do capitalismo contemporâneo que se deve compreender tais medidas e os atuais discursos de responsabilização dos professores, como de resto, do conjunto dos servidores públicos.

Inicialmente, ao investigar como a questão do tempo de trabalho era pautada pelo sindicato, esperava-se encontrar um debate mais aprofundado sobre a temática, tendo em vista pelo menos dois elementos: o que a literatura aponta sobre a importância do tempo de trabalho na sociedade capitalista (e os indicadores do Banco Mundial sobre a temática) e a reiterada queixa dos professores sobre a falta de tempo para realizar as atividades inerentes à docência, evidenciada em inúmeras pesquisas sobre o trabalho docente<sup>81</sup>. Entretanto, a discussão em torno do tempo se restringiu à questão da hora-atividade, como um desdobramento da Lei do Piso. Tal questão aponta para, de certa maneira, a superficialidade como esse tópico é abordado pelo poder público e pelo sindicato da categoria.

Ao deslocar a discussão sobre o tempo de trabalho (de forma ampliada) para a questão da hora-atividade, por um lado desvia-se do problema central e, conseqüentemente, da possibilidade de tratá-lo de forma aprofundada. Por outro lado, direciona-se o horizonte da luta da categoria para uma tema que é periférico, inócuo e, portanto, neutralizante das lutas da categoria docente. Uma evidência disso é que mesmo após a regulamentação da lei que instituiu 1/3 da jornada para atividades extraclasse, a percepção dos professores sobre o acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho permanece. Tal fato justifica-se, pois, conforme já mencionado anteriormente,

---

<sup>81</sup> Ver Assunção (2008), Mendes (2006), Oliveira (2008).

o tempo de permanência dos educadores na escola não foi alterado, sendo que a regulamentação da lei se deu sem a contratação via concurso de mais professores, de modo a ampliar o número de profissionais designados.

Aparentemente, a regulamentação do tempo destinado ao planejamento em Minas Gerais desviou o foco do problema, pois aconteceu no período em que universalizava-se o REM, programa que ampliava a carga horária dos alunos na REE/MG e afetava a organização do trabalho escolar em todo o estado. Esse desvio foi percebido pela ausência de debates por parte do sindicato sobre a questão do tempo de trabalho no período de 2013 e 2014, conforme análise dos informativos direcionados à categoria.

Apesar da extinção do REM, as políticas que preveem a ampliação da carga horária dos alunos no ensino médio ainda estão colocadas na agenda atual, e mesmo assim não se identificou a abordagem aprofundada dessa questão em relação à organização dos tempos de trabalho dos professores por parte do sindicato. Tal conjuntura se agrava quando identifica-se que tanto na pauta do Banco Mundial quanto na fala dos gestores da SEE/MG o problema central da educação pública está no tempo de ensino (ou tempo dedicado à instrução), que é percebido como insuficiente, apontando para a necessidade de o professor estar cada vez mais em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa orientou-se por investigar o tempo de trabalhos dos professores do ensino médio na REE/MG, no contexto de mudanças na estrutura e na organização da última etapa da educação básica. De maneira geral, buscou-se identificar e analisar as políticas para o ensino médio implementadas na rede estadual de ensino de Minas Gerais no período de 2012 a 2017 e as possíveis alterações no tempo de trabalho dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Ao analisar o programa Reinventando o Ensino Médio (REM), implementado na REE/MG entre os anos de 2012 a 2014, observou-se que ele, mesmo sendo um programa estadual desenvolvido por um governo dito de oposição ao governo federal, não apenas estava em consonância com a proposta contida no ProEMI, mas, principalmente, pareceu funcionar como modelo e laboratório para a formulação contida na Lei nº13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio em âmbito nacional (lei esta que representou um aperfeiçoamento das versões anteriores).

Essa convergência de propostas oriundas de governos supostamente oposicionistas revela que, antes de tudo, por se tratarem de chefes de Estado, ambos se propõem a atender aos interesses do capital que lhes são demandados. Frente a tais interesses, portanto, pouco importa as nuances ideológicas dos gerentes da máquina estatal.

Acerca da Lei e dos programas citados, pode-se perceber que o ‘novo’ ensino médio veio sendo gestado desde 2009, com a criação do ProEMI. Neste trabalho, ao se examinar o REM, encontraram-se elementos que permitiram inferir de que forma os referidos programas (especificamente nos pontos em que se propõe a extensão da jornada escolar dos estudantes) podem impactar nos tempos de trabalho dos professores.

Com efeito, a análise dessas políticas educacionais, em âmbitos nacional e estadual, evidencia que, ao proporem, entre outras ações, a extensão da jornada escolar dos estudantes, elas implicam alterações significativas no currículo, na carga horária de aulas e, obviamente, no tempo de trabalho dos professores, sob variados aspectos.

Constatou-se, no transcurso do trabalho, que extensão da jornada escolar dos alunos, implementada através do REM, não foi precedida da necessária adequação das escolas, gerando, portanto, ampliação considerável do processo de precarização e

intensificação do trabalho docente (infraestrutura inapropriada, turmas mais cheias e com mais aulas, falta de formação específica dos professores, entre outros aspectos).

Ademais, a contratação de mais professores necessários para suprir a ampliação da carga horária foi garantida a partir da realização de contratos temporários e precários de trabalho (designação), e não via concurso público, vedando aos profissionais designados os direitos trabalhistas resguardados, na REE/MG, aos professores efetivos.

Outro aspecto ressaltado: a oferta de novas disciplinas inseridas no currículo, voltadas para as áreas de empregabilidade, deu-se à custa do acúmulo de disciplinas por parte dos professores da REE/MG, quando não ocorreu por meio de contratação de professores designados, sem a devida formação específica nas áreas ofertadas.

Tais questões permitem vislumbrar um quadro específico, mas que sinaliza expansão e aprofundamento com a reforma do ensino médio em âmbito nacional.

O debate sobre a implementação do REM acabou sendo secundarizado pelo do sindicato de professores da REE/MG. Isso porque a jornada de lutas pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi o principal motor das mobilizações do sindicato da categoria, em consonância com a prioridade da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a que se vincula tal sindicato. Importa salientar que a CNTE foi uma das entidades partícipes da formulação da chamada Lei do Piso, e por isso a centralidade dada a esta luta em detrimento das demais. Conseqüentemente, a discussão sobre o tempo de trabalho dos professores reservou-se apenas a um desdobramento da lei do piso, ou seja, a instituição de 1/3 da jornada destinada à hora-atividade.

Pode-se observar que a reivindicação de um valor mínimo a ser pago aos trabalhadores (ressalte-se: um valor mínimo, e não um valor digno!) solapou a discussão ampla sobre a condição do labor docente. O problema nessa perspectiva de luta do sindicato da categoria é que ela demonstrou-se limitada (unilateral) diante do complexo quadro que se apresenta, de aprofundamento das reformas que retiram direitos conquistados historicamente. Inicialmente porque essa discussão sobre o valor do piso foi superestimada, como se fosse uma meta exclusiva a ser atingida pelos trabalhadores. Em segundo lugar, ainda na pauta de luta sobre o salário, porque não se conseguiu avançar na discussão de um valor que ultrapassasse o mínimo estabelecido.

A luta no campo econômico (por melhores salários) é importante, necessária, mas não pode ser “o fim” único, derradeiro, da organização dos trabalhadores, pois, como já afirmou Marx, o salário disfarça as relações capitalistas de exploração capitalista, e as vitórias obtidas pelos trabalhadores nesse campo são provisórias e logo recuperadas pelo capital, formando um ciclo vicioso.

Há de se considerar que as pequenas concessões feitas pelo Estado, como o caso da instituição de 1/3 destinada à hora-atividade na jornada de trabalho, ainda são insuficientes para alterar as condições de trabalho dos professores. A afirmação de que se trata de uma concessão do Estado funda-se na percepção clara da essência do regime laboral no sistema capitalista: a exploração do trabalho. Prova disso é que, mesmo diminuindo o tempo de interação dos docentes com os alunos, nesse caso, o Estado não permite a redução do tempo do professor na escola, e avolumam-se expectativas e atribuições em torno desses profissionais. Assim, exige-se que a parte burocrática (por exemplo, o preenchimento de diários) esteja sempre em dia; que os docentes revertam o tempo fora da sala de aula em melhores resultados nas avaliações externas; espera-se, ainda, que os professores se capacitem, por conta própria, utilizando o tempo em que não estão em sala de aula a fim de inovar as metodologias de ensino. As falas dos representantes da SEE/MG evidenciam alguns desses aspectos.

Por outro lado, a percepção dos próprios professores da REE/MG em relação ao seu tempo de trabalho evidenciou, por meio da recorrente queixa em torno do excesso de atividades exigidas e realizadas, que a mudança, ao invés de reduzir a sobrecarga de trabalho, contribuiu para o processo de sua intensificação.

Há outros exemplos que permitem deduzir que a instituição da hora-atividade trata-se de uma concessão feita pelo Estado, e que pode ser revista ou readequada a qualquer momento, à mercê dos interesses dos gestores. Esses podem ser encontrados na prática de algumas redes estaduais ou municipais de educação, a exemplo do caso do Paraná, que, em agosto de 2017, reduziu o tempo da hora-atividade dos professores de 7 (sete) para 5 (cinco) horas semanais. A justificativa para essa diminuição pelo governo do estado foi baseada na necessidade de contabilização do tempo de trabalho, tendo como referência a hora-relógio (60 minutos) em substituição à hora-aula (50 minutos). Tal medida resultou no aumento do número de aulas dadas pelos professores e na redução do número de cargos docentes na referida rede. O mesmo pode ser verificado



na rede municipal de Belo Horizonte, onde se utiliza para cômputo de 1/3 da jornada extraclasse o horário de recreio dos professores, naturalmente impróprio para atividades de planejamento, de preparação de aulas, entre outras. Tal medida também é ‘justificada’ pelo poder público como uma forma de reduzir o número de professores alocados nas escolas e, conseqüentemente, economizar, pois se esse tempo de recreio não fosse contabilizado o quadro de docentes das escolas precisaria ser ampliado.

Pode-se perceber que essas iniciativas engenhosas criadas pelos gestores públicos são formas de burlar o estabelecido em lei referente ao tempo de hora-atividade, medidas estas que resultam, entre outros desdobramentos, em precarização e intensificação do trabalho dos professores. Compreendendo que a intensificação do trabalho não trata-se apenas de uma questão subjetiva, mas uma condição do trabalho no capitalismo, tal fenômeno no contexto atual deve ser analisado sobre as bases da teoria do valor, onde do trabalhador é exigido maior produtividade cada vez mais num espaço menor de tempo.

O interesse do Estado capitalista é aumentar cada vez mais o tempo de trabalho excedente, a fim de garantir maior extração da mais-valia, pois é nesse tempo de trabalho excedente que ocorre a valorização do capital. No caso dos professores, dado as particularidades do trabalho que realizam, esse aumento sobre o tempo de trabalho excedente pode extrapolar a jornada de trabalho formal, e é muitas vezes obtida através da intensificação do trabalho. Esse tempo de trabalho não prescrito aparece nos relatos dos professores como sendo a necessidade de se levar trabalho para casa, demandando tempo à noite, nos finais de semana, nas férias, por exemplo. Aumentam-se as exigências sobre os professores, inclusive no que tange a sua qualificação e ao uso de tecnologias informacionais, não raro com equipamentos custeados pelos próprios trabalhadores. Submetem-nos às avaliações externas estandardizadas que alteram o currículo e lhes retiram autonomia, responsabiliza-se o docente pelo suposto sucesso escolar medido por estas avaliações externas, e lhe são apresentadas novas demandas, como a realização de tarefas que antes eram atribuições de outros trabalhadores.

A própria a avaliação do Sind-UTE/MG sobre a questão do tempo de trabalho dos professores expressa que “a ideia do Estado é colocar o professor cada vez mais dentro da sala de aula, controlar o seu tempo e retirar a autonomia da escola”. E todo esse processo associado à perdas salariais, de direitos trabalhistas e previdenciários,

entre outros. Dessa forma, a discussão sobre o tempo de trabalho dos professores extrapola os limites impostos pelo Estado e requer o aporte de uma teoria consistente associada à participação dos próprios trabalhadores docentes e de sindicatos da categoria. Em outras palavras, é preciso que se enxergue, por trás de um aparente embate entre chefes e empregados, entre gestores e trabalhadores, a latente luta de classes.

Considerando o fato de o tempo de trabalho dos professores estar na pauta do Banco Mundial, num contexto de supressão dos direitos trabalhistas, essa questão requisita uma resposta do Estado para acabar com as concessões anteriormente feitas. Isso por que o tempo de trabalho dos professores, sobretudo em contexto de mercantilização da educação, trata-se, pois do tempo de utilização da força de trabalho e constitui-se como elemento central na exploração da mão de obra desses profissionais. Também por essa razão, tal processo deve ser estudado de forma mais aprofundada em estudos futuros, fontes de dados primárias.

Não coincidentemente, o ‘novo’ ensino médio, proposto pela Lei nº 13.415/2017, foi anunciado após a EC nº95/2016, que congelou os investimentos em setores sociais, entre eles a educação, por 20 anos. Além dessas, foram aprovadas e continuam em processo de aprovação muitas medidas que, associadas, aprofundam a mercantilização da educação, como abordado nesta dissertação. Entre elas, duas leis que impactaram diretamente nas relações de trabalho merecem destaque nessas considerações finais: a Lei nº 13.429/2017 e a Lei nº 13.467/2017. A primeira amplia o processo de terceirização (inclusive no setor público) enquanto a segunda instituiu uma reforma trabalhista. Como reflexo dessas novas regulamentações, os professores podem perder reajustes salariais, progressões e promoções na carreira, ter aumentadas a tributação e a contribuição previdenciária, ter atrasados e/ou parcelados seus pagamentos, perderem o direito ao décimo terceiro salário, as férias remuneradas e um mês completo de férias. Como consequência mais grave ao setor público, conjectura-se a perda da estabilidade no emprego. Ambas as reformas preveem, ainda, como efeito colateral aos trabalhadores, o aumento da jornada de trabalho.

Se a partir da experiência do REM identificou-se que as condições laborais dos professores foram precarizadas e intensificadas, com o ‘novo’ ensino médio a situação dos docentes tende a se agravar. Como não há garantias para a realização de concursos

públicos, para ampliar a carga horária do ensino médio, sem os investimentos necessários, lançar-se-á mão do processo de flexibilização das relações de trabalho e da terceirização dos docentes. Numa projeção bastante realista e possível, a mudança nas leis trabalhistas permitirão, por exemplo, remunerar o trabalho do professor apenas pelas horas que ele está em sala, desconsiderando o trabalho extraclasses inerente à profissão. A solução que os estados poderão utilizar consiste na realização de contratos de trabalho intermitentes (sazonais) com professores, de acordo com as demandas necessárias, decretando, definitivamente, o fim dos concursos públicos e dos vínculos estáveis de emprego.

O atual contexto econômico, social e político em que se situam as mudanças empreendidas no mundo do trabalho (em geral) e na esfera educacional (em particular) evidenciam o caráter de classe da sociedade e oferece elementos para afirmar que tais mudanças são, em essência, ajustes ao sistema em crise. Portanto, a organização da classe trabalhadora, em luta por seus interesses genuínos, surge como fator imprescindível e inevitável.

O campo educacional constituiu-se como estratégico, visto que cumpre um papel tanto de formação de nova força de trabalho quanto na reestruturação nas relações de trabalho dos docentes. Por conseguinte, a reforma do ensino médio assume um papel central junto às demais reformas anunciadas. Ela se caracteriza como parte relevante das medidas empreendidas pelo Estado no sentido ampliar a retirada de direitos sociais, contribuindo, de um lado, para a privatização e, de outro, para o aumento da intensificação do trabalho docente, que parece se tornar cada vez mais vulnerável nesse marco contemporâneo de exploração.

Essa reforma sinaliza claramente para a transferência da oferta do ensino público para a iniciativa privada, aumentando a diferença entre a formação ofertada aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos das classes mais abastadas. A formação de mão de obra estrita para exercer funções primárias e específicas no mercado de trabalho se dará, nessa conjuntura, à custa do cerceamento da formação de sujeitos críticos e autônomos pelas escolas públicas.

A literatura acadêmica tem apontado que na docência, como parte integrante do trabalho no capitalismo, tem-se ampliado o processo de intensificação, dadas as novas exigências no campo educacional. Considerando essa intensificação do trabalho como

sendo uma condição inerente ao labor no capitalismo, ela está constantemente em litígio entre empregadores e empregados. Coloca-se, pois, na ordem do dia a organização dos trabalhadores docentes, de forma coletiva ativa, para tentar barrar os sucessivos ataques sofridos. As centrais sindicais, em que pese a burocracia e o fisiologismo nelas instauradas, convocam atos e mobilizações dando sinais de que pode haver resistência da classe trabalhadora, entretanto essa resistência somente logrará êxito se os trabalhadores ingressarem nessas lutas de forma ativa, e essa é a tarefa mais imediata. No entanto, mesmo que tal perspectiva não deva ser descartada, não se trata de tarefa fácil, dado o grau de alienação a que estão submetidos os trabalhadores sob a égide do capital.

Ao finalizar este trabalho, reafirmam-se alguns pressupostos e emergem novos questionamentos, uma vez que dificilmente se esgotam questões tão amplas e profundas em algumas centenas de páginas.

Acredita-se que somente com análises mais consistentes e abrangentes da realidade, fundadas em teorias que se aproximem ao máximo de uma explicação plausível, seja possível se pensar em estratégias de enfrentamento mais efetivas, que vislumbrem a superação do modo de produção capitalista e, no transcorrer desse movimento, projetem a plena emancipação humana.

Ratifica-se, nesse sentido, a relevância da teoria marxista para o estudo realizado, para a compreensão da essência do Estado, suas políticas e implicações sobre a classe trabalhadora. A despeito das críticas que tal teoria tem recebido ao longo dos anos, este trabalho tentou demonstrar, entre outras questões, que conceitos como modo de produção, luta de classes, proletarização e Estado, centrais na análise marxista da realidade, são imprescindíveis numa análise cujo objeto seja relações sociais entre indivíduos.

Dito de outro modo, o processo de análise das políticas públicas no sistema capitalista não pode perder de vista a base na qual o Estado se sustenta, tampouco a complexidade e a amplitude de configuração atual.

Esse pressuposto explica o motivo pelo qual as políticas adotadas desde a década de 1990 no Brasil e em outros países mantêm o mesmo nexo, qual seja, responder às

crises do capital e atender às suas necessidades. Para isso estase conforma e se fortalece o aparato estatal.

Dessa assertiva, decorre, também, a percepção da necessidade de, na prática social, haver maior organização dos trabalhadores frente às políticas restritivas de seus direitos e interesses, como o panorama que se apresenta no atual contexto de ajustes estruturais.

Percebe-se, além disso, que para essa resistência dos trabalhadores lograr êxito e transcender os limites do capital, ela deve se dar de forma coletiva, ativa, em um ciclo generalizado de lutas, que necessariamente precisaria transcender as fronteiras da educação. Há indícios dispersos que apontam que esse processo pode se deflagrar num futuro não muito distante.

Dos pressupostos reafirmados, dos novos questionamentos que emergiram e do próprio processo de realização desta pesquisa, pode-se ainda problematizar o grau de acolhimento desse tipo de estudo nos programas pós-graduação, sobretudo os de excelência, regidos dentro dos limites teóricos estabelecidos pelo *status quo*. A natureza e o formato das disciplinas ofertadas, além dos tempos para aprofundamento teórico-metodológico, para execução das etapas da pesquisa, para realização das atividades extracurriculares, para interlocução com pares e para maturação das hipóteses são, de fato, estabelecidos de forma a contribuir com desenvolvimento desse tipo de trabalho? Depreende-se desse processo de investigação como ele é dinâmico e contraditório. Ainda que se apontem outras possibilidades para aprofundamento do estudo ou mesmo maior/melhor captura do objeto (novas fontes, novos documentos, novas leis aprovadas e em tramitação, oportunidades de escuta de diferentes sujeitos etc), os tempos formais da pesquisa em mestrado acadêmico não comportaram a incorporação desses elementos. Dessa limitação advém a necessidade de continuidade de estudos em outros patamares. Esse, sem dúvidas, é um grande desafio a ser enfrentado.

Estreitamente vinculado ao anterior, decorre o questionamento de fundo, fruto deste processo de pesquisa, que se refere à categorização do trabalho docente ante às profundas mudanças em sua atribuições perante as novas exigências do capital no campo da educação. Aproximou-se, neste estudo, o trabalhador docente da condição de proletário, por compreender que esta categoria melhor explica a condição dos trabalhadores, em geral, e dos trabalhadores em educação, em particular.

Adicionalmente, tal aproximação buscou, de certa maneira, apontar a necessidade de unificação da classe trabalhadora. Afinal, seria possível melhorar a situação de trabalho dos professores sem, contudo, vislumbrar a melhoria da condição de toda a classe trabalhadora? Tal hipótese de aproximação dos trabalhadores docentes em relação aos demais trabalhadores teria potencial para contribuir para uma nova configuração de luta da classe trabalhadora, ampliada, com objetivos com partilhados e com vigor para transformações profundas ou superação da ordem vigente?

A expectativa em torno deste estudo é de que ele possa contribuir para a discussão emergente sobre a melhoria nas condições de trabalho, sobretudo no tocante à jornada de trabalho do docente, atualmente superintensificada no bojo das políticas educacionais em curso no país. Espera-se, finalmente, poder subsidiar essa discussão em outros campos, cuja lógica orientadora mantém a mesma essência.

Acredita-se que, embora o recorte do presente estudo seja sobre a experiência do estado de Minas Gerais, a discussão iniciada pode auxiliar na compreensão de outros contextos semelhantes e subsidiar novos estudos. Pode, também, contribuir para a organização de trabalhadores docentes e de suas entidades sindicais, em futuras ações de resistência rumo à superação das degeneradas relações sociais e laborais vigentes.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, Christina W. e KOUZMIN, Alexander (1998) O discurso da nova administração pública. Lua Nova, São Paulo , n. 45, p. 97-130

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. Sociologia, Porto, v. 27, p. 11-25, jan. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-34192014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192014000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 13 julho de 2017.

APPLE, Michel. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires. Julio de 2008. Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Ada%20Avila.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Ada%20Avila.pdf). Acesso em 02 de novembro de 2017.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

AUGUSTO, Maria Helena. O. G. Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

AZEVEDO, Fernando. Sociologia educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais: Os sistemas escolares, São Paulo, 1951. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz (Org.) Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1985, p. 138-149

BANCO MUNDIAL. Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2016.

BARBOSA, Flavia Felix. As Contradições do Estado e da Dívida Pública no Capitalismo Contemporâneo. Revista Pesquisa & Debate. São Paulo. Vol. 27. N. 2 (50). Dez 2016

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, p. 223-245. 2011.

BERNARDO, João. O proletariado como produtor e como produto. Revista de economia política. V.5, n. 3, p. 83 -100. Julho a setembro, 1985.

BERNARDO, João. Capital, gestores, sindicato. São Paulo, Vértice, 1987.

BERNARDO, João. Depois do marxismo, o dilúvio? Educação & Sociedade, ano XIII, nº 43, 1993.

BERNARDO, João. O tempo – substância do capitalismo. Caderno de Ciências Sociais. Fundação Santo André, nº 1, 2006.

BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. Segunda edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRAGA, Ruy. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: Novas Tecnologias. Crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>

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. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>.

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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf)>.

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/\\_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm)>.

BRASIL. Decreto nº 6.095/07 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.



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 nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009a. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1653&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1653&Itemid=)>. Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2009b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. 2013. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em 10 de agosto 2017

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei n.º 6.840. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio. Brasília, 27 nov. 2013a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428)> Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. Brasília, 22 nov. 2013b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico – censo escolar 2016a. Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Casa Civil. Medida Provisória 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 23 set. 2016b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em 10 de agosto 2017

BRASIL. Emenda constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 2016c. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em 10 de agosto 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de motivos n.º 86. Brasília, 15 set. 2016d. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP74616.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP74616.pdf)>. Acesso em 10 de agosto 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 13.415. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 10 de agosto 2017

BRUNI, José Carlos. Tempo e trabalho intelectual. Tempo Social. São Paulo, v. 3, n.1-2, p. 155-168, Dezembro. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20701991000100155&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701991000100155&lng=en&nrm=iso). Acessado em 04 de março 2016.

BRUNO, Lúcia Emilia Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

BUENO, Maria Sylvania Simões. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: Dogma e Liturgia. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 7-23, março/2000.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. Saúde Pública*, v. 30, n. 3, p.285-93, 1996.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 111, p.481-500, Junho 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 04 de setembro de 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 32, n. 4, p. 49-72, Dezembro 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 11 setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>.

CIRILO, Pauliane Romano. As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COELHO, Clayton Lúcio. Efeitos da implementação do piso salarial profissional nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, Jorge Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, M.J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

CORSI, Francisco Luiz. A crise estrutural do capitalismo. *Revista Aurora*, ano V, número 7 – Janeiro. 2011.p.12-19.

CROSSO, Camilla; MAGALHAES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc., Campinas* , v. 37, n. 134, p. 17-33, Março. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 04 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>.

CRUZ, Helvia Leite. Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica. 2008. 302 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. Caxambu, 1997 (Reunião Anual da Anped, 20).

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000.

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

DAL ROSSO, Sadi.; CRUZ, Hέλvia Leite.; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2011.

DAL ROSSO, Sadi.; LÚCIO, Magda. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. *Universidade e Sociedade*, Brasília/DF, ano 14, n. 33, p. 115-125, jun. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, setembro. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 de outubro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>.

DUARTE, Rafaela Campos. O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DURKHEIM, Emile. *Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado*. São Paulo. T.A. Queiroz: Ed.da USP, 1983.

EDITORES DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Privatização e Militarização: Ameaças Renovadas À Gestão Democrática Da Escola Pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-7, Mar.2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 04 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n134ED>.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA JR., Amarilio.; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006

FERREIRA JR., Amarilio.; BITTAR, Marisa. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200287&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 outubro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017179021>.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Sindicalismo docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, n. 59, p. 225: 69, 1997.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, Abril. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 de outubro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100006>.

FERRETTI, Celso João.; SILVA JR., João Reis. Educação profissional em uma sociedade sem emprego. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 43-66, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino Médio será financiado por BIRD e Banco Mundial. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/> Acessado em 21 de julho de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIDDENS, Anthony. Política, sociologia e teoria social. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Rev. Adm. Empres., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995.

GOMES, Maria Soledad Etcheverry de Arruda. Empregabilidade nos tempos de reestruturação e flexibilização: trajetórias de trabalho e narrativas de ex-empregados do setor elétrico brasileiro. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, 2002.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. Ed. Boitempo; São Paulo, 1999

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.285-302, jan.-mar., 2016

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARGREAVES, Andrew. Professorado, cultura y post modernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. Currículo sem fronteiras, [s.l.:s.n.], v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida.; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Proposições. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: Educação profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, v.1, n.3, p.19-30, 1999.

LEHER, Roberto. A problemática da universidade 25 anos após a crise da dívida. Universidade e Sociedade. Educação: prioridade nacional? ANDES. Ano VI- nº 39.2007. Disponível em <http://www.andes.Org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>

LENIN, Vladimir Ilitch. O Estado e a revolução: a doutrina marxista de Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 2. ed. Rio de Janeiro: Vitoria, 1961.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92,p.268-284, 2011.

LIMA JÚNIOR, Fontele de. A gestão do ensino médio público no Distrito Federal: condicionalidades propostas pelo BID. 2012. Disponível em [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/FonteleDeLimaJunior\\_int\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/FonteleDeLimaJunior_int_GT7.pdf)

LOYO, Aurora. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación. nº 25. Janeiro – Abril. 2001,pp.65-81.

LOYO, Aurora, Sindicalismo magisterial. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, n. 37, abril-junho, 2008, pp. 345-349. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003702>> ISSN 1405-6666. Acesso em 02 de novembro de 2017.

MAIA, Fernanda Landolfi. O paradoxo da intensificação: uma análise do trabalho dos professores de Ensino Superior Público Federal. Tese de Doutorado– Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. p.293. Curitiba, 2014.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luiz Bonaparte. São Paulo: Escriba, 1968.

MARX, Karl. Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. A questão judaica. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/salarioprecoelucro.pdf> . Acesso em 02 de novembro de 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Trabalho assalariado e capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas. Lisboa e Moscou: Editora “Avante!”, Edições Progresso, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. Prefácio de José Paulo Netto. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schnneider e Luciano Martorano. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Savana Diniz Gomes. Para onde convergem a reforma administrativa e a reforma da educação profissional? O caso do CEFET/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO - ANPED, 26, 2003, Belo Horizonte. Anais... Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/savanadinizgomesmelo.rtf> Acesso em: 18 de junho 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, Maio-Agosto. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MENDES, Maria Luiza Maciel. Condições de trabalho e saúde docente. VI Seminário da Redestrado - Regulação educacional e trabalho docente. Novembro de 2006. UERJ. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_2/condicoes\\_trab\\_saude\\_docente.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/condicoes_trab_saude_docente.pdf). Acesso em 02 de novembro de 2017.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Lei delegada nº180 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.

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/%7B87596934-81D34253-BC9A9DECE8243120%7D\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o%202.030%20%20Reinventando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%20Vers%C3%A3o%20enviad%20para%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B87596934-81D34253-BC9A9DECE8243120%7D_Resolu%C3%A7%C3%A3o%202.030%20%20Reinventando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%20Vers%C3%A3o%20enviad%20para%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf). Acesso em 09 de abril de 2017

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](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_crv.educacao.mg.gov.br/.../1D4DD426D55C41EEA32013.pdf)>. Acesso em 09 de abril de 2017.

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, 2013b. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2017

MINAS GERAIS. Reinventando o Ensino Médio. Caderno de orientações. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2013c. Disponível em [https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_CADERNO\\_ORIENTACOES\\_WEB.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf). Acesso em 10 de agosto 2017

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 2.680, de 18 de setembro de 2014. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatas à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.

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/>>.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227 de 02 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Disponível em [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf). Acesso em 18 de setembro de 2017.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:<[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/as\\_transformacoes\\_comtemp.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf)>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

MIRANDA, Kenia. A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. In: SEMINÁRIO SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL, 2009. Iuperj, 2009.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? Dissertação. UFSC, 218 p., Florianópolis. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: Análise da realidade brasileira. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires. Julio DE 2008. Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf). Acesso em 02 de novembro de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. Educ. Soc., Campinas, v.36, nº132, p.625-646, Julho/Setembro, 2015.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. A Travessia social – Uma ponte para o futuro. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: [http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20%20PMDB\\_LIVRETO\\_PNTE\\_PARA\\_O\\_FUTURO.pdf](http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf) Acesso em: 20 de outubro de 2017.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. Uma Ponte para o futuro. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: [http://pmdb.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf) Acesso em: 20 de outubro de 2017

PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

QUARESMA, Silvia Jurema Leone. O Estado e dominação nos pressupostos de Marx, Weber e Durkheim. *Achegas.net*, Revista eletrônica, v. 42, p. 96-104, 2009.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. 308 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Erivane Rocha. O Programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório. Remuneração e piso salarial em Minas Gerais: valorização ou precarização do trabalho docente? Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

RUBIN, Isaak Illich. A teoria marxista do valor. Trad. José Bonifacio de S. Amaral Filho. Editora Petrópolis. 1987.

SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, v.10, p.26 a 20. Dezembro. 1989.

SANTOS, Oder José dos. O novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista. *Revista trabalho e educação*. Belo Horizonte, n.2. Agosto a dezembro, 1997.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v.13, nº 01, Jan/Jul. 2004.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Paula Francisca da. A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.32. n.02.p. 91-110. Abril-Junho. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200091&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200091&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 outubro de 2017.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, Dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 de Junho 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300007>.

SIQUEIRA, Marcos Cesar Alves. A Política de Assistência Social do Governo Lula: Entre a Inovação e a Ortodoxia Neoliberal. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social). Universidade de Brasília. 2012.

SOUZA, Aparecida Neri. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. Cadernos Cemarx, nº 3. p.159- 172. Unicamp, 2006.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. Lua Nova, São Paulo, n. 48, p. 187-212, Dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451999000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 de Março de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451999000300011>

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana? Pro-Posições (Unicamp), v. 19, p. 163-180, 2008.

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

TAVARES, Adilson Gil. O dilema da adesão. 2009. Disponível em <http://asufpel.blogspot.com.br/2009/12/o-dilema-da-adesao.html>

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, E. P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 267-304.

THOMPSON, Edward Palmer. A Formação da Classe Operária Inglesa. Vol.1. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa em la América Latina de los 90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). Sindicalismo docente & reforma en América Latina. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001

Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II / Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015. Relatório. p.201.

TRAGTENBERG, Mauricio. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Ed. Autores Associados: Cortez, 1982. 163p.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VIANA, Iara Azevedo Vitelli. LABORNE, Ana Amélia de Paula. BRAGA, Felipe Michel. DUARTE, Vanda Catarina. Avaliação da experiência mineira de reforma curricular no Ensino Médio – O primeiro ano do Projeto Reinventando o Ensino Médio. ANAIS VII Reunião da ABAVE. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Nº 7. p. 575-576. 2013.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Piso Salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido? 2012. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WEBER, Karl Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Editora da Universidade de Brasília. Brasília. 1991.

XAVIER, Raimundo Rainero. A instituição do piso salarial profissional nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da Educação Básica? 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

**ANEXOS**

Anexo I – CIRCULAR DGDC/SRH nº03/2013 – Orientação para composição do corpo docente para lecionar no Reinventando Ensino Médio.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS  
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS  
DIRETORIA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERVIDORES ADMINISTRATIVOS E DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

Circular DGDC/SRH nº 03/2013

Belo Horizonte, 31 de janeiro de 2013.

**Referência: orientações para a composição do corpo docente que irá lecionar os conteúdos específicos das áreas integrantes do Projeto Reinventando o Ensino Médio.**

Senhor(a) Diretor(a)

Tendo em vista a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio em turmas de ensino médio de escolas estaduais dessa circunscrição, encaminhamos a V.S.ª orientações para a composição do corpo docente que irá lecionar as disciplinas específicas das áreas de empregabilidade, que integram o citado Projeto.

As disciplinas serão ministradas por servidores da escola, efetivos ou efetivados, detentores de curso de licenciatura plena ou de Pedagogia, que participaram do curso de capacitação oferecido no Centro de Formação e Experimentação Digital – Plug Minas.

Os professores poderão ministrar as disciplinas integrantes do Projeto, completando cargo incompleto ou por extensão de carga horária, podendo também optar por lecionar apenas as disciplinas da área de empregabilidade, sem prejuízo do cargo efetivo ou efetivado.

A distribuição dos componentes curriculares entre os professores será feita pela própria escola, que deverá considerar a habilitação que possuem, o perfil e a experiência profissional para ministrar os conteúdos e o interesse para trabalhar a disciplina.

As áreas de empregabilidade integrantes do Projeto, bem como as disciplinas específicas e os conteúdos práticos estão dispostos nos **Anexos I e II** desta Circular, nos quais também são elencadas as titulações que melhor atendem às especificidades das disciplinas.

Para assumirem as aulas das disciplinas, os professores da escola, formados em cursos de licenciatura ou de Pedagogia, não necessitarão de autorização para lecionar a título precário.

Não havendo na escola servidores em número suficiente para assumirem as aulas, a escola disponibilizará a vaga para outros servidores lotados em escolas do município, habilitados, que atendam ao perfil desejado e que tenham interesse em trabalhar em prol do desenvolvimento do Projeto.

Senhor(a)  
Diretor(a) de Superintendência Regional de Ensino

DGDC - Janeiro 2013



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS  
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS  
DIRETORIA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERVIDORES ADMINISTRATIVOS E DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

Na ausência de servidor habilitado, na escola ou no município, a Superintendência Regional de Ensino concederá a autorização para lecionar, em caráter suplementar, a candidato que não possua licenciatura plena ou Pedagogia, mas que apresente perfil e experiência profissional para ministrar a disciplina.

É importante ressaltar que os professores que assumirão as aulas das disciplinas da área de Tecnologia da Informação deverão apresentar, além da titulação, conhecimento ou experiência em informática, comprovada por autoridade de ensino da própria escola ou da localidade.

Atenciosamente,

**Eder Quintão Torres**

Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos  
e de Certificação Ocupacional

**Maria de Fátima Perillo de Paula**  
Superintendência de Recursos Humanos

## ANEXO I - CIRCULAR DGDC/SRH N.º 03/2013

CONTEÚDOS E PERFIL PARA O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO REGULAR  
DO PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO

1.º ANO - 2013

		CONTEÚDOS	PERFIL DOCENTE - HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	COMUNICAÇÃO APLICADA	Conteúdos da Área	Comunicação e Sociabilidade Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
			Redes Comunicativas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
		Conteúdos Práticos	Comunicação na Prática: Identificação de Territórios Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
	ESTUDOS AVANÇADOS: CIÊNCIAS	Conteúdos da Área	Ciências: Matéria prima e energia Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia
			Tecnologia de produção I Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia
		Conteúdos Práticos	Prática de Ciências I Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia
	ESTUDOS AVANÇADOS: LINGUAGENS	Conteúdos da Área	Todo mundo faz matemática Química, Física, Matemática, Biologia
			Escrevendo o tempo todo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
		Conteúdos Práticos	Trabalhando com as Linguagens Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Pedagogia, Química, Física, Matemática, Biologia
	EMPREENDEDORISMO E GESTÃO	Conteúdos da Área	Fundamentos de Gestão Planejamento estratégico Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia
			Ambiente empresarial Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia
		Conteúdos Práticos	Empreendedorismo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia
MÉIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS	Conteúdos da Área	Conhecendo a água Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia	
		Problemática socioambiental e Saúde pública I Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia	
	Conteúdos Práticos	Projetos de educação ambiental I Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia	
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Conteúdos da Área	Computação e Computador Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	
		Solução de Problemas Através da Computação I Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	
	Conteúdos Práticos	TI na Prática: Jogos e Edição de Texto Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	

TURISMO	Conteúdos da Área	Turismo: fundamentos históricos e culturais Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
		Melo ambiente e turismo: espaço, paisagem e território Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
		Atratividade turística: valores culturais e patagísticos Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
Conteúdos Práticos	Impactos do Turismo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia	



## ANEXO II - CIRCULAR DGDC/SRH N.º 03/2013

CONTEÚDOS E PERFIL PARA O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO REGULAR  
DO PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO

2.º ANO - 2013

		CONTEÚDOS		PERFIL DOCENTE - HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	COMUNICAÇÃO APLICADA	Conteúdos da Área	Produção de Eventos	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
			Criação Visual	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
		Conteúdos Práticos	Comunicação na Prática: Projeto Evento	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
			Tópicos Especiais	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
	ESTUDOS AVANÇADOS: CIÊNCIAS	Conteúdos da Área	Ciências: Avanços e Experimentação	Química, Física, Matemática, Biologia
			Tecnologia de Produção II	Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia
		Conteúdos Práticos	Prática de Ciências II	Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia
	ESTUDOS AVANÇADOS: LINGUAGENS	Conteúdos da Área	Discutindo e debatendo na escola, nós e os outros	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
			Ferramentas matemáticas no dia a dia	Biologia, Matemática, Química, Física
	Conteúdos Práticos	Números e palavras: limites e possibilidades	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Matemática, Química, Física, Pedagogia	
		EMPREENDEDORISMO E GESTÃO	Conteúdos da Área	Contabilidade e finanças
	Gestão de pessoas			Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
	Conteúdos Práticos		Análise de Custos e Formação de Preços	Matemática, Química, Física
	MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS	Conteúdos da Área	Conhecendo o solo	História, Geografia, Biologia, Química
			Problemática socioambiental e Saúde pública II	Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Química
		Conteúdos Práticos	Projetos de educação ambiental II	Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Química
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Conteúdos da Área	Sociedade da Informação	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	
		Solução de Problemas Através da Computação II	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	
		Jogos Digitais	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia	
	Conteúdos Práticos	TI na Prática: Planilhas de Cálculos	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química	

TURISMO			Física, Biologia, Pedagogia
		Tópicos Especiais	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia
	Conteúdos da Área	Turismo: Cultura, Meio Ambiente e Sustentabilidade	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia
		Turismo: Transporte, Hotelaria e Alimentação	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Química
		Turismo: Agências e operadoras	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Pedagogia
	Conteúdos Práticos	Diagnóstico da Infraestrutura Turística	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia
		Tópicos Especiais	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia

Anexo II – Ofício GS Circular 1.801/2013 - Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada a atividade extraclasse, nos termos do art.10 da resolução SEE nº 2.253/2013



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13

Belo Horizonte, 06 de junho de 2013.

**Assunto:** Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/2013.

Sr(a) Diretor(a),

Considerando as inúmeras consultas recebidas nesta Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a operacionalização do disposto no Artigo 10 da Resolução nº 2.253, de 09/01/2013, relativamente ao cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, orientamos:

#### 1. Da competência do(a) Diretor(a) da Escola Estadual

O(a) Diretor(a), no exercício das atribuições específicas de seu cargo e de sua liderança, é o(a) responsável pela gestão pedagógica e administrativa da escola, e, portanto, também responsável pelo processo de coordenação, programação e desenvolvimento das atividades extraclasse, observadas a legislação, a realidade e peculiaridades da escola.

Compete, pois, a cada Diretor Escolar, garantir o cumprimento efetivo dessas atividades, considerando sua importância para o crescimento profissional de sua equipe e o desenvolvimento das ações coletivas indispensáveis ao planejamento e avaliação, na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico e da construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os alunos.

O cumprimento dessas atividades só deve estar vinculado aos horários de permanência de inspetores e de outros profissionais externos à escola quando houver atividades concomitantes e previamente agendadas.

Sr(a) Diretor(a)



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 2

**2. Das atividades extraclasse: inciso II, art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/13:**

**2.1 –** As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

**a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.**

Estas atividades compreendem ações de planejamento, estudos e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

**b) 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção, sem interação com alunos.**

Destas 4 horas, **até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter mais coletivo.**

**2.2-** No tempo destinado às atividades extraclasse, a que se refere a letra "b" do item 2.1, deverão ser desenvolvidas ações de **capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões**, bem como outras ações relativas às **atribuições específicas do cargo de professor**, que não configurem o exercício da docência. Para o cumprimento dessas atividades, devem ser observadas as seguintes orientações:

**2.2.1- Reuniões semanais de até 2 (duas) horas:**

Estas reuniões, de caráter mais coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico.

A carga horária destas reuniões poderá ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos.

Caso haja consenso do quadro de pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários habituais de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo com o planejamento prévio da Direção.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl.3

A organização das reuniões deverá permitir a participação efetiva de todos os profissionais da Escola envolvidos no processo pedagógico, podendo ser incluídos, em algumas situações, pais, alunos e comunidade em geral. Sugerimos que estas reuniões sejam definidas no Calendário Escolar.

É importante assinalar que **nenhum profissional poderá ser dispensado dessas reuniões**, exceto se estiver em afastamento legal.

O professor detentor de dois cargos efetivos em escolas estaduais distintas deverá cumprir a carga horária das reuniões nas duas escolas.

A carga horária não utilizada pela Escola, no mesmo mês, para as reuniões deverá ser destinada às demais atividades extraclasse. Exemplificando: se foi utilizada 1h semanal para reuniões, a outra 1h deverá ser cumprida em outras atividades, na escola ou em outro local definido ou autorizado pela Direção, para integralizar as 4 (quatro) horas previstas.

**2.2.2- Atividades de capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência:**

Estas ações devem ser cumpridas na própria escola ou em local definido ou autorizado pela Direção, e a respectiva carga horária dependerá do número de horas destinado às reuniões.

As atividades de capacitação/formação continuada somente serão consideradas para cumprimento da carga horária extraclasse citada neste item 2.2.2 se referentes às seguintes ações:

a) cursos presenciais de curta duração, encontros e reuniões promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Magistra, Superintendências Regionais de Ensino e Equipes do Órgão Central, ou realizados pela SEE em parceria com outras instituições. Nestes casos, os professores deverão apresentar comprovante de participação nas atividades realizadas;

b) cursos de curta duração, totalmente *on line* ou semi-presenciais, realizados pela SEE, através da Magistra, pela "Rede Forprof", pelas SRE ou pelas Equipes do Órgão Central. Também neste caso, os professores deverão apresentar comprovante de inscrição ou matrícula e apresentar, ao final de cada módulo, comprovação das atividades realizadas;



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801 /13 – fl. 4

Além das ações citadas nas letras **a** e **b** do item 2.2.2, poderão ser autorizadas pela Direção da Escola, para fins de cumprimento da carga horária de Atividades Extraclasse relativas à **capacitação/formação continuada**, a participação do professor em cursos de sua iniciativa própria, desde que:

- a participação nestes cursos não prejudique a frequência nas atividades de capacitação/formação continuada promovidas pelo Sistema;
- sejam cursos de **graduação ou de pós-graduação** que tenham relação direta com a área de atuação do professor na rede estadual;
- sejam oferecidos por instituições credenciadas pelos órgãos competentes: MEC, no caso da graduação e Especialização *lato sensu*, e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no caso de Mestrado ou Doutorado, com conceito mínimo 3;
- o professor comprove a matrícula, devendo, ainda, apresentar mensalmente a comprovação de frequência.

**Não serão aceitos cursos livres de nenhuma natureza**, mesmo que relacionados às atividades educacionais.

Integram, ainda, as atividades extraclasse, as **atividades de planejamento, avaliação e outras específicas do cargo**, uma vez que são indispensáveis à implementação de ações que tenham como foco a aprendizagem dos alunos e a gestão pedagógica como eixo do trabalho escolar.

Assim, tanto o planejamento quanto a avaliação do processo ensino/aprendizagem são temas importantes e fundamentais para serem discutidos no cumprimento das horas destinadas às reuniões de caráter mais coletivo, e em encontros coordenados pela Equipe Pedagógica da escola com grupos de professores ou um só professor, ou, até, na atividade realizada individualmente pelo professor.

Nesse sentido e de forma solidária, as Equipes da SRE ou da SEE poderão participar como apoio e suporte na discussão e análise da prática pedagógica, partilha de conhecimentos e de experiências exitosas, análise dos resultados das avaliações internas, externas e estratégias de intervenção pedagógica, na busca de alternativas conjuntas e viáveis que levem à melhoria da aprendizagem dos alunos.

*Handwritten signature*

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 5

Para o desenvolvimento dessas ações, poderão ser aproveitados os horários vagos entre uma aula e outra (as “janelas”) bem como o período entre a troca dos turnos, com gerenciamento da Direção ou do Especialista em Educação Básica. Não podem ser utilizados ou computados os períodos de recreio.

Lembramos que nenhuma estratégia utilizada para cumprimento da carga horária das atividades extraclasse **desobriga o professor de participar das reuniões de até 2 (duas) horas semanais programadas pela escola e que podem ser acumuladas para utilização dentro de um mesmo mês.**

**3. Das sugestões de ações a serem realizadas nas atividades extraclasse – Anexo I**

No Anexo I, relacionamos sugestões de algumas ações que poderão ser realizadas no cumprimento das atividades extraclasse, seja nas reuniões mais coletivas programadas pela escola, seja nas demais atividades.

**4. Do Quadro demonstrativo da carga horária do professor de Educação Básica – PEB – (Efetivo ou Efetivado), conforme previsto no Artigo 10 da Resolução SEE nº 2253/2013 – Anexo II**

Este Quadro, Anexo II, esclarece sobre as especificidades do cargo do professor e respectiva carga horária para o cumprimento do disposto no Artigo 10 da Resolução SEE nº 2253/2013.

**5. Das Considerações Finais:**

Não é necessário que a realização das Atividades Extraclasse seja condicionada a períodos fixos diários, mas que o total de horas semanais destas atividades seja utilizado de forma a atender ao Projeto Político-Pedagógico e ao cumprimento do total da carga horária devida e programada pela Direção da escola, em conjunto com o Especialista em Educação Básica.

A presença ou ausência eventual dos professores nas atividades Extraclasse programadas deverá ser registrada no livro de ponto da escola.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 6

Os dirigentes escolares deverão registrar, mensalmente, nas Guias de Ocorrência – GO, as eventuais faltas dos professores decorrentes do não comparecimento às Atividades Extraclasse programadas pela Direção.

A definição da carga horária de atividades extraclasse a ser cumprida pelos professores efetivos, efetivados ou designados é a constante do Anexo I do Decreto nº 46125, de 04/01/2013, cópia anexa.

Aplicam-se aos professores designados, no que couber, as orientações deste Ofício Circular e de seus Anexos I e II.

Compete à Superintendência Regional de Ensino acompanhar o desenvolvimento das Atividades Extraclasse nas Escolas Estaduais, dando-lhes suporte pedagógico e administrativo.

Atenciosamente,

**Ana Lúcia Almeida Gazzola**  
Secretária de Estado de Educação





GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Gabinete da Secretária

#### ANEXO I – Ofício Circular nº 1801/2013

##### Sugestões de ações a serem realizadas nas Atividades Extraclasse:

- Participação nas reuniões programadas pela Direção da escola;
- elaboração de Planos de aula;
- análise dos resultados das avaliações internas e externas, para elaboração dos planos de trabalho e da intervenção pedagógica;
- análise dos resultados finais de aprovação dos alunos a cada ano letivo;
- avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os alunos, durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- elaboração de atividades de ensino-aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos alunos;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- elaboração de instrumentos de monitoramento e avaliação;
- elaboração de atividades sistemáticas de intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho;
- atualização dos registros de acompanhamento dos alunos e dos diários de classe;
- participação em cursos, encontros, atividades e programas de capacitação profissional na área específica de atuação, observado o disposto no Ofício Circular nº 1.801/2013;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
- colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;
- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica do aluno em Progressão Parcial, juntamente com o professor do Componente Curricular do ano anterior;
- realização de pesquisas na biblioteca e laboratório de informática da unidade escolar;
- realização de reuniões do Conselho de Classe;
- utilização dos programas "Rodas de Conversa" da Magistra, vídeos da TV Escola e Canal Saúde e outros para estudos e discussão coletiva;
- outras atividades evidenciadas a partir da implementação do Projeto Político-Pedagógico.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

## ANEXO II – Ofício Circular nº 1801/2013

QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – RES LÍQUIDO OU FESTIVADO, COMPONHE PREVISTO NO ARTIGO 20 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 223/2011.\*

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	HORAS DE ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
			ESTRUTURAS EM LOCAL DESENVOLVIDO PELA DRE/CREDO	EM LOCAL DE LÍQUIDO DO PROFESSOR			
PEB – Segunda de Apoio	até	5h	2h 30min	2h 30min	6h	36h	<ul style="list-style-type: none"> <li>O PEB Segunda de Apoio pode ter a carga horária reduzida de acordo com o cargo exercido por suas atividades como exigência curricular e/ou extensão de jornada.</li> <li>Sob as atas assinadas como Especificação Curricular ou Exemplo de Trabalho o professor receberá remuneração adicional que será calculada observando que:               <ul style="list-style-type: none"> <li>as atas assinadas como docente, atividades de aula de atividades estruturadas definidas no plano de ensino do Decreto nº 46.125/13, contabilizam a carga horária semanal e mensal, a ser remunerada como AEC ou AEI.</li> <li>o valor da AEC ou AEI será proporcional à estruturação do cargo do professor, (valor do salário da Vertigem Temporária de Atribuição do Posicionamento – VTAT e da Vertigem Posicional Mensalmente Identificada – VPIM).</li> </ul> </li> </ul>
PEB – Regente de Turma		RH – 12h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esses professores recebem remuneração adicional para atuar como docentes por 20h semanais para cumprir o disposto na Lei nº 9394/96.</li> <li>O valor do adicional por Especificação Curricular – AEC é calculado proporcionalmente sobre a remuneração do professor (valor do salário da Vertigem Temporária de Atribuição do Posicionamento – VTAT e da Vertigem Posicional Mensalmente Identificada – VPIM).</li> </ul>
PEB – Saúde em Geral de docentes	24h	EC – 4h	1h	1h	6h	27h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esses professores recebem remuneração adicional para atuar como docentes por 20h semanais para cumprir o disposto na Lei nº 9394/96.</li> <li>O valor do adicional por Especificação Curricular – AEC é calculado proporcionalmente sobre a remuneração do professor (valor do salário da Vertigem Temporária de Atribuição do Posicionamento – VTAT e da Vertigem Posicional Mensalmente Identificada – VPIM).</li> </ul>
PEB – Atendimento Educacional Especializado (Professor de Apoio, Atendimento de Língua, Guia Interpretador, Professor que atua na Oficina Pedagógica e no Sala de Recursos)	24h	PEB – 12h EC – 4h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esses professores recebem remuneração adicional para atuar como docentes por 20h semanais para cumprir o disposto na Lei nº 9394/96.</li> <li>O valor do adicional por Especificação Curricular – AEC é calculado proporcionalmente sobre a remuneração do professor (valor do salário da Vertigem Temporária de Atribuição do Posicionamento – VTAT e da Vertigem Posicional Mensalmente Identificada – VPIM).</li> </ul>
PEB – Analista de Língua	24h	12h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este professor deverá assumir a liderança da SEE durante o mês inteiro de 16 horas como docente.</li> </ul>

\* Ao professor designado aplicam-se, no que couber, as orientações constantes deste quadro, observado a carga horária de sua designação.



## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

QUADRO REFERENTE AO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PIB, CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 10 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013.

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA NO CARGO	HORAS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE			CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
		CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	EM LOCAL DIFERENTE DA ESCOLA	EM LOCAL DE NÍVEL ESCOLAR			
PEB – Orientador de Aprendizagem	24h	12h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Esse professor atenderá a demanda dos alunos observando o limite máximo de 12h de trabalho com os alunos;</li> <li>☑ Não há previsão de acréscimo de carga horária por Educação Curricular ou Espanhol de Imersão para esse professor;</li> </ul>
PEB – Pira o Ensino do uso do Bêabaco	24h	12h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Conforme disposto no artigo 13 da Resolução SEE nº 2253/13 esse professor cumprirá as horas distribuídas à docência diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, visando a utilização em Biblioteca Escolar para a realização de leituras e pesquisas e desenvolvendo estratégias de trabalho autônomo e ao gosto pelo leitor;</li> <li>☑ A jornada de 24h deve ser distribuída equitativamente em todos os dias da semana;</li> <li>☑ Não tem direito a A.C. ou A.T.</li> </ul>
PEB – Totalmente insidente atuando na recuperação de alunos enquanto não ocorrer seu nomeamento	24h	12h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Essa prerrogativa de cumprir o máximo de 2/3 da carga horária obrigatória na docência é garantida ao professor desde que o mesmo desempenhe trabalho sistemático de recuperação pedagógica com aprovação e acompanhamento de equipe pedagógica de acordo com termos do art. 15 da Resolução SEE nº 2253/2013;</li> <li>☑ Esse professor não tem direito a A.C. ou A.T.</li> </ul>
PEB – Professor Trabalho docente que não exerce atividades pedagógicas de recuperação de alunos nos termos do art. 15 da Resolução SEE nº 2253/2013	24h				24h	108h	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Esse professor cumprir em escola a carga horária semanal do cargo exercendo atividades docentes para direção da escola;</li> </ul>



## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

## QUADRO RESUMIVO DO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PEB, CONTROLHE PREVISTO NO ARTIGO 20 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA HORÁRIA DO CARGO	HORAS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE			CARGA HORÁRIA HORÁRIA MÁXIMA	CARGA HORÁRIA ANUAL	OBSERVAÇÕES
		CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	EM LOCAL DIFERENTE DA ESCOLA	EM LOCAL DE ATIVIDADE ESCOLAR			
PTE - Parcialmente excedente que completa sua carga horária durante a realização de aulas enquanto aguarda seu remanejamento para integrar sua carga horária em outra escola.	24h	22h Regras de aulas	2h 30min	2h 30min	13h	128h	Remanece com o cargo de cargo 213 da carga horária do cargo na função a professor parcialmente excedente que completa sua carga horária durante o trabalho temporário de intervenção pedagógica com aprovação e acompanhamento de equipe pedagógica da escola, nos termos do art. 15 da Resolução SEE 2253/2013.
		6h em intervenção de aulas	1h 30min	1h 30min	5h		
	Total 16 h	Total 6h	Total 4h	Total 24h			
PTE - Parcialmente excedente que não completa a carga horária durante na ocupação de aulas.	24h	10h	2h 30min	2h 30min	13h	128h	Este professor que não atua na ocupação de aulas nos termos do art. 15 da Resolução SEE 2253/2013, completa as horas da docência (7h, como no essencial) no ensino secundário atendido de férias pelo diretor.
		Total 10h	Total 2h 30min	2h 30min	24h		
PTE em Ajustamento Funcional	24h			24h	128h		Independente da função desempenhada (tanto no funcionamento da biblioteca, atividades no Secretário, etc.), esse professor completa sua carga horária integral do cargo de que é titular.
PTE - Ajustado da docência	24h			24h	108h		Este professor possui grupo de professores afetados da docência nos termos do art. 152 da Lei nº 2.108/1977, os que estão nos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE e todos os demais são os encontrados afetados da docência.  Este professor completa sua carga horária integral do cargo de que é titular.



## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

QUADRO REFERENTE AO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA, NO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PIB, CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 20 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013.

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CURSO	HORAS DE APROFUNDAMENTO		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
		CARGA HORÁRIA NA PROFISSÃO	EM LOCAL DISTINTO DA ESCOLA			
	30h					<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sempre no função de Vice 30 horas semanais, independentemente de carga horária de seu de cargo efetivo ou efetivado.</li> </ul>
	30h					<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pode ser Externo de jornada a ser cumprido exclusivamente na regência de aulas na escola onde é Vice Diretor.</li> </ul>
FEB - no exercício da Vice - Direção	30h			30h		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sobee se saber que assume como Externo de jornada incluem as horas de atividades extracurriculares.</li> <li>✓ É obrigatório verificar a compatibilidade de horários entre a carga horária como Vice e a de Externo de Jornada como docente.</li> </ul>

Anexo III – Ofício GS Circular 2.663/2016 – Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada a atividade extraclasse, de acordo com a Lei estadual nº 20.592/2012 e o Decreto Estadual nº 46.125/2013.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 002663 /16

Belo Horizonte, 13 de setembro de 2016.

*Assunto:* Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às *atividades extraclasse*, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Sr(a) Diretor(a),

Considerando a necessidade da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de promover esclarecimentos sobre o cumprimento da carga horária do Professor de Educação Básica destinada a atividades extraclasse de que trata o Art. 33 da Lei Estadual nº 20.592/2012 e os Art. 1º, 2º, 3º, 4º e 14 do Decreto Estadual nº 46.125/2013, orientamos:

**1 – Da competência do(a) Diretor(a) da Escola Estadual:**

O Diretor, no exercício das atribuições específicas de seu cargo e de sua liderança, é o responsável pela gestão pedagógica e administrativa da escola e, portanto, também responsável pelo processo de coordenação, programação e desenvolvimento das atividades extraclasse, observadas a legislação, a realidade e as peculiaridades da escola.

Compete, pois, a cada Diretor Escolar garantir o cumprimento efetivo dessas atividades, considerando sua importância para o crescimento profissional de sua equipe e o desenvolvimento das ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação, na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico e da construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os estudantes.

Ao(À) Senhor(a)  
Diretor(a)

99-777



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 – fl. 2

**2 – Das atividades extraclasse:**

As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.

Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

b) 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção.

Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão ser dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência. Para o cumprimento dessas atividades, devem ser observadas as seguintes orientações:

**2.1- Da Carga Horária presencial destinadas a reuniões de caráter coletivo:**

- Estas reuniões, de caráter coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político-pedagógico.
- A carga horária destas reuniões poderá ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos.
- Caso haja consenso do quadro de pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários habituais de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo com o planejamento prévio da Direção.
- A organização das reuniões deverá permitir a participação efetiva de todos os profissionais da Escola envolvidos no processo pedagógico, podendo ser incluídos, em algumas situações, pais, alunos e comunidade em geral. Sugerimos que estas reuniões sejam definidas no Calendário Escolar.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 – fl. 3

É importante assinalar que nenhum profissional poderá ser dispensado dessas reuniões, exceto se estiver em afastamento legal.

2.1.1- O professor detentor de dois cargos ou funções na mesma escola deverá cumprir a carga horária relativa a atividades extraclasse nos dois cargos, exceto na hipótese de reuniões, quando estas ocorrerem no mesmo horário, onde será computada sua presença nos dois cargos.

2.1.2- O professor detentor de dois cargos ou funções em escolas estaduais distintas deverá cumprir a carga horária relativa a atividades extraclasse, inclusive reuniões, nos dois cargos. Na hipótese de coincidência de horários, deverá comprovar o comparecimento em uma das escolas, onde será computada sua presença nos dois cargos, com alternância entre as escolas, de forma a garantir a sua participação nas discussões para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula e na construção do processo pedagógico nas duas escolas.

2.1.3- A carga horária não utilizada pela Escola no mesmo mês para as reuniões deverá ser destinada às demais atividades extraclasse. Exemplificando: se foi utilizada 1h semanal para reuniões, a outra 1h deverá ser cumprida em outras atividades na escola ou em outro local definido ou autorizado pela Direção, para integralizar as 4 (quatro) horas previstas.

**2.2 – Da Carga Horária presencial destinadas a atividades de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência:**

Estas atividades devem ser cumpridas na própria escola ou em local definido ou autorizado pela Direção e a respectiva carga horária dependerá do número de horas destinado às reuniões de caráter coletivo.

As atividades de capacitação, formação continuada somente serão consideradas para cumprimento da carga horária extraclasse quando forem referentes às seguintes ações:

a) cursos presenciais de curta duração, encontros e reuniões promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), Superintendências Regionais de Ensino (SRE) ou realizados pela SEE/SRE em parceria com outras instituições. Nestes casos, os professores deverão apresentar comprovante de participação nas atividades realizadas;





GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 - fl. 4

b) cursos de curta duração, totalmente EAD ou semipresenciais, realizados pela SEE ou pelas SRE, pelo Ministério de Educação, por entidades parceiras conveniadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ou Superintendências Regionais de Ensino, ou por outro Órgão Público Estadual, desde que o tema estudado esteja ligado ao trabalho do servidor. Também neste caso, os professores deverão apresentar comprovante de inscrição e ao final de cada módulo, a comprovação das atividades realizadas ou de conclusão.

C) além das ações citadas nas letras a e b do item 2.2, poderão ser autorizadas pela Direção da escola, para fins de cumprimento da carga horária de atividades extraclasse relativas à capacitação, formação continuada, a participação em cursos de iniciativa própria do professor, desde que:

- a participação nestes cursos não prejudique a frequência nas atividades de capacitação, formação continuadas promovidas pela SEE ou pelas SRE, pelo Ministério de Educação, por entidades parceiras conveniadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ou Superintendências Regionais de Ensino, ou por outro Órgão Público Estadual;
- não seja realizada durante o período em que o professor esteja em sala de aula;
- sejam cursos de graduação ou de pós-graduação que tenham relação direta com a área de atuação do professor na Rede Estadual;
- sejam oferecidos por instituições credenciadas pelos órgãos competentes: MEC, no caso da graduação e especialização *lato sensu*, e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no caso de mestrado ou doutorado, com conceito mínimo 3;
- o professor comprove a matrícula, devendo, ainda, apresentar mensalmente a comprovação de frequência e, no final, o certificado ou a conclusão do curso;
- não serão aceitos cursos livres de nenhuma natureza, mesmo que relacionados às atividades educacionais.

Integram, ainda, as atividades extraclasse, as atividades de planejamento e avaliação, uma vez que são indispensáveis à implementação de ações que tenham como foco a aprendizagem dos estudantes e a gestão pedagógica como eixo do trabalho escolar.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 – fl. 5

Assim, tanto o planejamento quanto a avaliação do processo de ensino e aprendizagem são temas importantes e fundamentais para serem discutidos no cumprimento das horas destinadas às reuniões de caráter mais coletivo, ou seja, reuniões com todos os professores e demais profissionais da escola envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em encontros coordenados pela equipe pedagógica da escola com grupos de professores, por área de conhecimento ou por componente curricular ou um só professor ou até rla atividade realizada individualmente pelo professor.

Nesse sentido, e de forma solidária, as equipes da SRE ou da SEE poderão participar como apoio e suporte na discussão e análise da prática pedagógica, na partilha de conhecimentos, na análise dos resultados das avaliações internas, externas e estratégias de intervenção pedagógica, na busca de alternativas conjuntas e viáveis que levem à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Para o desenvolvimento dessas ações, poderão ser aproveitados os horários vagos entre uma aula e outra (as "janelas"), bem como o período entre a troca dos turnos, com gerenciamento da Direção ou do Especialista de Educação Básica. Não podem ser utilizados ou computados os períodos de recreio.

Lembramos que nenhuma estratégia utilizada para cumprimento da carga horária das atividades extraclasse desobriga o professor de participar das reuniões coletivas de até 2 (duas) horas semanais programadas pela escola e que podem ser acumuladas para utilização dentro de um mesmo mês.

O professor para o Ensino de Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura que contar com o professor PEB - Apoio/Ajustamento Funcional cumprirá as horas destinadas à docência diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, orientando a utilização em biblioteca escolar para realização de consultas e pesquisas, bem como desenvolvendo estratégias de incentivos ao hábito e ao gosto pela leitura. A carga horária destinada às reuniões serão cumpridas de acordo com o planejamento e definição da Direção da escola.

**3 – Algumas atividades, definidas pela Direção, podem ser consideradas para fins de cumprimento da carga horária extraclasse, objetivando a implementação do Projeto Político Pedagógico, tais como:**

- elaboração e planejamento de aulas e atividades;



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 – fl. 6

- análise dos resultados das avaliações internas e externas para elaboração dos planos de trabalho e das atividades pedagógicas;
- elaboração, em conjunto com a Direção e Supervisão, de critérios complementares para atribuição de turmas, aulas e funções;
- análise dos resultados finais dos estudantes a cada ano letivo;
- avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os estudantes, durante todo o processo de ensino e aprendizagem;
- elaboração de atividades de ensino e aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos estudantes;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- atualização dos registros de acompanhamento dos estudantes e dos diários de classes;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-pedagógico da escola;
- elaboração do plano de atividades sistemáticas de acompanhamento pedagógico diferenciado para estudantes de baixo desempenho;
- participação na elaboração do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
- realização de reuniões de Conselho de Classe;
- colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;
- participação na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em progressão parcial, juntamente com o professor do componente curricular do ano anterior;
- outras atividades consideradas pela Superintendência Regional de Ensino ou pela direção da escola destinadas à implementação do Projeto Político-pedagógico.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

OFÍCIO CIRCULAR GS nº 2663 /16 – fl. 7

**4 – Considerações Finais:**

Não é necessário que a realização das atividades extraclasse seja condicionada a períodos fixos diários, mas que o total de horas semanais destas atividades seja utilizado de forma a atender ao Projeto Político-Pedagógico e ao cumprimento do total da carga horária devida e programada pela Direção da escola, em conjunto com o Especialista de Educação Básica.

A presença ou ausência eventual dos professores nas atividades extraclasse programadas deverá ser registrada no livro de ponto da escola.

Os dirigentes escolares deverão registrar, mensalmente, nas Guias de Ocorrência (GO) as eventuais faltas dos professores decorrentes do não comparecimento às atividades extraclasse programadas pela Direção.

As orientações descritas neste Ofício devem ser seguidas por todos os professores de cargos completos e para aqueles que têm cargos incompletos, conforme Anexo I do Decreto Estadual nº 46.125, de 4/1/2013.

Compete à Superintendência Regional de Ensino acompanhar o desenvolvimento das Atividades Extraclasse nas Escolas Estaduais, dando-lhes suporte pedagógico e administrativo.

As orientações contidas neste ofício circular entram em vigor a partir de 33 de setembro de 2016, revogando o Ofício Circular nº 1801/13, de 6 de junho de 2013.

Atenciosamente,

**Macaé Maria Evaristo dos Santos**  
Secretária de Estado de Educação

Armando David de Sousa Junior  
Insc. L.36.09-4  
Secretaria de Estado de Educação  
Gabinete da Secretária

Agência Apereida Neves de Mendonça  
Subsecretária de Desenvolvimento da  
Educação Básica/SEB-MS  
MSP-1 121 733-8