



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE^d)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DIRNO VILANOVA DA COSTA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES
SOBRE "SER PROFESSOR" DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO MUNICÍPIO
DE SRN-PI**

TERESINA, PI
2024

DIRNO VILANOVA DA COSTA

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES
SOBRE "SER PROFESSOR" DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
SRN-PI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Formação Humana.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques

TERESINA-PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C837c Costa, Dirno Vilanova da
Condições de trabalho docente e a produção de significações
sobre "Ser Professor" do ensino médio em escolas no município de
SRN-PI / Dirno Vilanova da Costa. – 2024.
301 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.”

1. Educação. 2. Ensino. 3. Humanização. I. Marques, Eliana
de Sousa Alencar. II. Título.

CDD 370

DIRNO VILANOVA DA COSTA

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES
SOBRE "SER PROFESSOR" DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO MUNICÍPIO
DE SRN-PI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Formação Humana.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques.

Aprovada em: 22 / 11 /2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente



ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Data: 20/01/2025 09:45:59 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques - UFPI
Orientadora e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente



JULIO RIBEIRO SOARES

Data: 17/01/2025 07:11:06 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares - UERN

Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente



RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA

Data: 17/01/2025 10:21:04 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA

Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente



MARIA ESCOLASTICA DE MOURA SANTOS

Data: 16/01/2025 17:25:04 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Escolástica de Moura Santos – UFPI

Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente



MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Data: 16/01/2025 14:37:09 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

Avaliadora Interna

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe pela outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na classe oprimida, isto é, na imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um elemento de opressão para outra (Engels, 1944, p. 141).

AGRADECIMENTOS

Durante a minha vivência no Doutorado do PPGEd/UFPI, tive a honra de contar com o apoio e a colaboração de muitas pessoas que foram determinantes para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Agradeço primeiramente a minha família: à minha mãe, Rosália Rosa Vilanova da Costa (*in memoriam*), que foi um exemplo de amor e esperança. Com seu sorriso acolhedor e palavras de carinho, ela semeou em nossos corações a importância da união. Cada gesto seu, cada ensinamento, nos uniu como família, criando laços que resistem ao tempo. Ela nos mostrou que, mesmo nas dificuldades, o amor é a força que nos mantém juntos. Hoje, carrego essa herança e busco espalhar o mesmo amor e esperança que ela plantou em nós.

Gratidão ao meu pai, Manoel Ribeiro da Costa, pela preocupação e pelos tantos ensinamentos; aos meus irmãos, Kátia, Kaelton, Caécio e Allan pela nossa união.

À minha orientadora, professora Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques, agradeço pela orientação excepcional na elaboração desta tese. Ao me acolher como orientadora em um trabalho tão complexo, você também acolheu minha família e todas as pessoas que me apoiaram. Sua orientação cuidadosa e rigorosa ao longo da minha jornada acadêmica, assim como sua dedicação e atenção aos detalhes, foram fundamentais para o desenvolvimento da minha tese. A forma como você me guiou, sempre oferecendo sugestões valiosas e encorajamento, fez toda a diferença. Agradeço não apenas pelo conhecimento que compartilhou, mas também pelo apoio incondicional que me proporcionou. Sou verdadeiramente grato por ter tido a oportunidade de aprender com você. Gratidão!

Às professoras Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho e Dr.^a Maria Escolástica de Moura Santos pela colaboração no meu processo formativo com disciplinas de formação específicas, pelas excelentes colocações e observações durante o processo de qualificação desta tese que foram determinantes para o avanço da elaboração do relatório final da pesquisa. Gratidão!

Aos Profs. Dr. Domingos Leite Lima Filho que colaborou na qualificação desta tese e Dr. Júlio Ribeiro Soares e Raimundo Nonato Moura Oliveira, avaliadores externos, pelas excelentes colaborações e observações bastante sensatas e cuidadosas na qualificação desta tese e também mediaram o desenvolvimento do relatório final desta pesquisa. Muito obrigado!

À prof.^a Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira e ao Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, pela colaboração nos estudos do NEPSH.

Ao professor Ph.D. Francis Musa Boakari, agradeço, em seu nome, aos demais professores e professoras do PPGEd que contribuíram para meu processo formativo nas disciplinas de formação geral.

Ao professor Ph.D Francis Musa Boakari, em nome do qual eu agradeço aos demais professores e professoras do PPGEd que contribuíram para meu processo formativo nas disciplinas de formação geral.

A todos os membros do NEPSH pela convivência, amizade e aprendizagens, com destaque para meus queridos amigos Josiane, Nazareth, Bonfim, Izaías e a todos os(as) demais Gratidão!

Aos meus amigos Prof. Me. Eptácio Neco da Silva e Prof. Dr. Francisco Nogueira Lima, professores e atuais gestores do IFPI, *Campus* São Raimundo Nonato-PI, pela amizade, consideração, carinho e confiança que sempre tiveram por/em mim.

Ao Dr. Francisco Almeida, um amigo muito querido. Muito obrigado pelo carinho de sua amizade!

Aos participantes colaboradores desta pesquisa, minha gratidão!

Aos colegas da 14ª Turma de Doutorado do PPGED/UFPI, em especial ao Tiago, Kininha, Gislene, Rodrigo, pela amizade que construímos. Às instituições IFPI e UFPI e ao pessoal da secretaria do PPGEd/UFPI.

Agradeço a Deus pela saúde, alegria, vontade de fazer sempre o bem, com ética, respeito aos outros e por me guiar pelos melhores caminhos.

E, para não faltarem nomes, quero agradecer a todos e todas que colaboraram nessa jornada. Gratidão por cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado que foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisador e ser humano. Gratidão!

COSTA, Dirno Vilanova da. Condições de trabalho docente e a produção de significações sobre "Ser Professor" do ensino médio em escolas no Município de SRN-PI / 301 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, Piauí, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado versa sobre as condições de trabalho docente e a produção de significações sobre "ser professor" em escolas de ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI. Vincula-se à linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Parte do seguinte problema: como se constituem o "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente? O objetivo geral da investigação foi: analisar o processo de constituição do "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente. A pesquisa caracteriza-se como histórico-crítica e foi realizada com a participação de 4 (quatro) professores(as) que atuam na rede estadual do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI tendo como fundamento teórico e metodológico o Materialismo Histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas reflexivas e analisados a partir dos Núcleos de Significação, elaborados por Aguiar e Ozella (2013, 2015). O movimento analítico levou à constituição de três núcleos de significação. No primeiro núcleo, destacam-se as significações que medeiam os modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do ensino médio que trabalham em condições precárias. O segundo núcleo evidencia as significações relacionadas aos impactos da pandemia no trabalho docente e nas condições de estudo dos alunos. Já no terceiro núcleo, as significações com maior ênfase são aquelas que abordam as condições de ensino e aprendizagem no contexto do novo ensino médio. As zonas de sentidos apreendidas foram explicadas principalmente por meio das categorias significado e sentido, atividade, consciência e objetividade/subjetividade revelando que os docentes vivenciam à docência em condições precárias de trabalho, reverberando em adoecimento. A tese, que se confirma a partir dos resultados da investigação, é a de que, quando as condições objetivas de trabalho são desfavoráveis, os docentes tendem a produzir uma consciência sobre ser professor que limita a capacidade de realizar a docência dirigida para a formação humana, uma vez que estão submetidos a uma realidade de trabalho desumanizadora. A conclusão da pesquisa aponta que a política neoliberal tem reverberado na educação básica no município de São Raimundo Nonato-PI, provocando a desvalorização da profissão docente, adoecimento, excesso de trabalho, insegurança e perda de identidade dos profissionais da educação. A pesquisa revelou ainda que dois elementos se destacam nesse processo: a vivência da docência durante a pandemia por Covid-19 e a implementação da BNCC. Ambos os processos reúnem elementos da realidade objetiva que têm contribuído para a produção de significações que medeiam a degradação das subjetividades dos profissionais do ensino médio em São Raimundo Nonato-PI.

Palavras-chave: Ensino Médio; condições objetivas e subjetivas de trabalho; ser professor; formação humana.

COSTA, Dirno Vilanova da. Teaching working conditions and the production of meanings about "Being a Teacher" in high school in schools in the Municipality of SRN-PI / 301 f. Thesis (Doctorate) – Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Postgraduate Program in Education, Teresina, Piauí, 2024.

ABSTRACT

This doctoral research focuses on the working conditions of teachers and the production of meanings about "being a teacher" in high schools in the municipality of São Raimundo Nonato, Piauí. It is linked to the research line of Human Formation and Educational Processes of the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí. It is based on the following problem: How is "being a teacher" in SRN constituted through the objective and subjective conditions of carrying out teaching work? The general objective of the investigation was: To analyze the process of constitution of "being a teacher" in SRN through the objective and subjective conditions of carrying out teaching work. This research is characterized as historical-critical and was conducted with the participation of four teachers working in the state high school network of São Raimundo Nonato, Piauí. It is theoretically and methodologically grounded in Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Psychology, and Historical-Critical Pedagogy. The data were produced through reflective interviews and analyzed based on the Meaning Nuclei developed by Aguiar and Ozella (2013; 2015). The analytical movement led to the constitution of three nuclei of meaning. In the first nucleus, the significations that mediate the ways of being, thinking, feeling, and acting of high school teachers working under precarious conditions stand out. The second nucleus highlights the significations related to the impacts of the pandemic on teaching work and on students' study conditions. In the third nucleus, the significations that are emphasized are those that address the teaching and learning conditions in the context of the new high school curriculum. The zones of meaning identified were explained primarily through the categories of meaning and sense, activity, consciousness, and objectivity/subjectivity, revealing that teachers experience their profession under precarious working conditions, which reverberates in health issues. The thesis confirmed by the investigation's results is that when the objective working conditions are unfavorable, teachers tend to develop a consciousness about being a teacher that limits their ability to engage in teaching aimed at human formation, as they are subjected to a dehumanizing work reality. The conclusion of the research indicates that neoliberal policies have reverberated in basic education in the municipality of São Raimundo Nonato (PI), leading to the devaluation of the teaching profession, health issues, excessive workloads, insecurity, and loss of identity. The research also revealed that two elements stand out in this process: the experience of teaching during the Covid-19 pandemic and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). Both processes encompass elements of the objective reality that have contributed to the production of significations mediating the degradation of the subjectivities of high school professionals in São Raimundo Nonato (PI).

Keywords: High School; objective/subjective working conditions; being a teacher; human formation.

COSTA, Dirno Vilanova da Condiciones de trabajo docente y producción de significados sobre el “Ser Profesor” en la enseñanza secundaria en escuelas del Municipio de SRN-PI / 301 f. Tesis (Doctorado) – Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación, Teresina, Piauí, 2024.

RESUMEN

Esta investigación de doctorado versa sobre las condiciones de trabajo docente y la producción de significaciones sobre "ser profesor" en escuelas de educación secundaria del municipio de São Raimundo Nonato, Piauí. Se vincula a la línea de investigación Formación Humana y Procesos Educativos del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Parte del siguiente problema: Cómo se constituye el “ser docente” en la SRN a través de las condiciones objetivas y subjetivas del desempeño de la labor docente? El objetivo general de la investigación fue: Analizar el proceso de constitución del “ser docente” en la SRN a través de las condiciones objetivas y subjetivas del desempeño de la labor docente. Esta investigación se caracteriza como histórico-crítica y fue realizada con la participación de 4 (cuatro) profesores que trabajan en la red estatal de educación secundaria del municipio de São Raimundo Nonato, Piauí, y tiene como fundamento teórico y metodológico el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Los datos fueron producidos a través de entrevistas reflexivas y analizados a partir de los Núcleos de Significación, elaborados por Aguiar y Ozella (2013; 2015). El movimiento analítico llevó a la constitución de tres núcleos de significación. En el primer núcleo, se destacan las significaciones que median los modos de ser, pensar, sentir y actuar de los profesores de educación secundaria que trabajan en condiciones precarias. El segundo núcleo evidencia las significaciones relacionadas con los impactos de la pandemia en el trabajo docente y en las condiciones de estudio de los alumnos. En el tercer núcleo, las significaciones con mayor énfasis son aquellas que abordan las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la nueva educación secundaria. Las zonas de sentido aprehendidas fueron explicadas principalmente a través de las categorías de significado y sentido, actividad, conciencia y objetividad/subjetividad, revelando que los docentes viven la docencia en condiciones precarias de trabajo, lo que repercute en problemas de salud. La tesis que se confirma a partir de los resultados de la investigación es que cuando las condiciones objetivas de trabajo son desfavorables, los docentes tienden a producir una conciencia sobre ser profesor que limita la capacidad de realizar la docencia orientada hacia la formación humana, ya que están sometidos a una realidad de trabajo deshumanizadora. La conclusión de la investigación señala que la política neoliberal ha reverberado en la educación básica en el municipio de São Raimundo Nonato (PI), provocando la desvalorización de la profesión docente, problemas de salud, exceso de trabajo, inseguridad y pérdida de identidad. La investigación también reveló que dos elementos se destacan en este proceso: la experiencia de la docencia durante la pandemia de Covid-19 y la implementación de la BNCC. Ambos procesos reúnen elementos de la realidad objetiva que han contribuido a la producción de significaciones que median la degradación de las subjetividades de los profesionales de la educación secundaria en São Raimundo Nonato (PI).

Palabras clave: Educación Secundaria; condiciones objetivas/subjetivas de trabajo; ser professor; formación humana.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Anuário Brasileiro de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro Estadual de Educação
CETI	Centro Estadual de Tempo Integral
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Entrevista Reflexiva
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SRN	São Raimundo Nonato
STF	Supremo Tribunal Federal
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas analisadas	31
Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa	128
Quadro 3 - Primeira entrevista com cada participante.....	131
Quadro 4 - Segunda entrevista com cada participante.....	131
Quadro 5 - Terceira entrevista com cada participante.....	131
Quadro 6 - Exemplo de identificação de pré-indicadores a partir das entrevistas reflexivas realizadas com os professores pesquisados.....	134
Quadro 7 – Exemplo do movimento de levantamento de indicadores a partir dos pré- indicadores e conteúdos temáticos identificados na fase anterior	136
Quadro 8 – Lista de indicadores da pesquisa.....	138
Quadro 9 – Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores produzidos na análise	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO DA ARTE: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS ACERCA DAS CONDIÇÕES DE REALIZAR O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	29
2.1 Critérios do levantamento bibliográfico.....	30
2.1.1 Dialogando com as pesquisas que discutem condições de trabalho docente e produção de significações sobre ser professor: aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa.....	32
3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E REALIDADE QUE ORIENTAM A PESQUISA	36
3.1 O processo de se constituir humano: uma questão sócio-histórica	36
3.2 Atividade, consciência e significação na constituição do professor	43
3.3 Educação escolar para formação humana: limites e possibilidades do trabalho docente	54
4. A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REALIDADE NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PIAUIENSE	62
4.1 A particularidade da docência no ensino médio: considerações sobre as condições objetivas e subjetivas de realizar esse trabalho no Brasil.....	62
4.2 Cenário das condições de trabalho e da formação dos(as) professores(as) do ensino médio do estado do Piauí.....	81
4.3 O novo ensino médio brasileiro e os impactos na constituição da subjetividade de professores e alunos.....	92
5 O MÉTODO E A METODOLOGIA QUE ORIENTAM ESTA PESQUISA	118
5.1 O método da pesquisa	118
5.2 Tipo de pesquisa	124
5.3 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa	125
5.4 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	127
5.5 Entrevistas reflexivas como instrumento de produção de dados da pesquisa	129
5.6 Núcleos de significação como procedimento de análise de dados	132
5.6.1 Identificação dos pré-indicadores: encontrando a palavra com significado	133
5.6.2 Levantamento de indicadores.....	135
5.6.3 Constituição dos núcleos de significação: do abstrato ao concreto.....	138
6 MOVIMENTO ANALÍTICO DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS SOBRE SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SRN	141

6.1 “Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito”: mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN.....	142
6.2 - “Durante a pandemia eu mesmo apresentei quadros de ansiedade, foi muito forte”: significações sobre condições de trabalho durante e pós-pandemia.....	223
6.3 “Mexeram tanto no papel do professor que somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento”: significações sobre condições de ensino e aprendizagem na escola no novo ensino médio.....	247
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
REFERÊNCIAS.....	286
APÊNDICES.....	302
Apêndice A - Roteiros das entrevistas reflexivas	302
Apêndice B- Autorização de realização da pesquisa pela direção da escola.....	305
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....,	306
Anexos.....	307

1 INTRODUÇÃO

A docência no Brasil é marcada por desafios e contradições que refletem a realidade do sistema educacional do país. Essa situação impõe aos professores inúmeras dificuldades na realização de sua atividade profissional, desafios que vão desde a falta de infraestrutura das escolas, baixa remuneração, falta de investimento na formação continuada até a sobrecarga de tarefas e a desvalorização da carreira, que são alguns dos aspectos que contribuem para a crise na educação pública.

A desvalorização da docência na sociedade contemporânea é um fenômeno que merece ser discutido de forma crítica. A atitude de menosprezar o papel dos professores e professoras nas instituições educacionais reflete uma série de questões estruturais e culturais presentes em nossa sociedade. Em primeiro lugar, a falta de reconhecimento do trabalho docente está intrinsecamente ligada à desvalorização da educação como um todo. Em uma sociedade que privilegia o individualismo e a competição, a figura do professor é, muitas vezes, vista como um mero transmissor, com o papel de ensinar conteúdos de livros didáticos. Ou seja, normalmente o(a) professor(a) é visto(a) socialmente como aquele indivíduo que não teve êxito ou oportunidade de acesso a outras profissões mais privilegiadas socialmente.

Além disso, a falta de políticas públicas contínuas para melhorar as condições de trabalho dos professores no Brasil e a forte influência do neoliberalismo, aliadas a interesses políticos, acabam impactando negativamente na qualidade do ensino, uma vez que a lógica neoliberal favorece a padronização do currículo, limitando a diversidade de conhecimentos e dificultando a formação crítica dos indivíduos, o que, por sua vez, reforça as desigualdades educacionais, perpetuando um sistema de educação injusto e excludente.

Com a precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas, principalmente no ensino médio do Brasil, os professores enfrentam desafios diários. A falta de recursos, como materiais didáticos tecnológicos, aliada à sobrecarga de trabalho e turmas superlotadas, pode levar à exaustão. Isso, por sua vez, afeta a motivação e o engajamento dos docentes, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Em face das condições históricas desfavoráveis, a docência no Brasil enfrenta uma crise crescente. A falta de atratividade da carreira, aliada à remuneração precária e à política de controle do Estado sobre o trabalho do professor têm contribuído para a desvalorização da profissão. Gatti (2009) ressalta a necessidade urgente de criar condições que permitam que esse profissional exerça sua função de forma digna e eficaz. Nesse contexto, é fundamental promover a valorização da docência, investindo em formação continuada, melhoria das

condições de trabalho e valorização da remuneração dos educadores. “[...] Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente e necessário” (Gatti, 2009, p. 138).

Em alguns estados do Brasil, os professores estão enfrentando um dilema financeiro: suas remunerações estão abaixo da média nacional, o que torna difícil a manutenção de suas vidas. Isso acaba afetando diretamente a qualidade de vida desses profissionais e desestimulando outras pessoas a seguirem a carreira docente.

Cericato (2016) destaca que a desvalorização social da docência da educação básica e sua conseqüente retração salarial são fenômenos centrais quando se propõe discutir essa profissão sobretudo porque os baixos salários conferem à docência um baixo *status* em comparação com outras profissões nas quais o mesmo nível de formação acadêmica é exigido. A desvalorização do status da profissão docente e a baixa remuneração em comparação com outras carreiras que exigem o mesmo nível de formação acadêmica têm conseqüências negativas para a educação, porque esses profissionais se sentem desvalorizados e pouco reconhecidos pelo seu trabalho.

Essa situação pode impactar de forma negativa a qualidade no ensino, pois os professores podem não se sentir incentivados a se dedicar à sua atividade e ainda se sentir cansados por estabelecer mais de um vínculo empregatício para garantir sua sobrevivência, além do excesso de turmas e de alunos em sala e de terem que trabalhar em mais de dois turnos. Essa situação pode resultar em exaustão, estresse e até mesmo na desistência da profissão, o que impacta diretamente na formação das futuras gerações.

Soares e Galvão (2021, p. 4) defendem que “A docência é, pois, o ato de ensinar o concreto já pensado por outros estudiosos e em outros momentos e é, ao mesmo tempo, ato criativo que faz pensar a respeito do que se ensina e do porquê se ensina”. Desse modo, a concepção de docência defendida pelas autoras é que ela é concretizada considerando o legado já produzido pela humanidade ao longo do tempo e também que a docência é um processo criativo. O professor não apenas repassa conteúdos, mas também incentiva os alunos a refletirem sobre o conteúdo e a questionarem o porquê de estarem aprendendo aquilo. Esse aspecto criativo é essencial para estimular o pensamento crítico e a compreensão profunda.

Entretanto o Estado pouco tem se preocupado em melhorar as condições de realização da docência no Brasil. Prova disso é a retomada nos últimos 6 anos da contratação de professores por notório saber, contribuindo para a degradação da docência, ou seja, os interesses neoliberais são obstáculos à elaboração de um projeto de educação para a classe trabalhadora visando ao seu desenvolvimento humano.

A retomada da contratação de professores por notório saber está alinhada com os interesses neoliberais, porque é uma forma de flexibilizar as normas de contratação e valorizar conhecimentos práticos e específicos em detrimento da formação acadêmica. Essa prática pode ser vista como uma forma de reduzir custos e aumentar a eficiência, características centrais do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que enfraquece a valorização dos professores formados em instituições de ensino superior com formação adequada à realização da docência.

No contexto do neoliberalismo na educação escolar, mediado por ideias conservadoras de setores da sociedade civil, a função social da escola e da docência tem sido bastante afetada pelas mudanças que vêm acontecendo na nossa sociedade. Para Frigotto (2021, p. 74), “[...]A nova configuração da escola e do trabalho docente tem suas raízes na forma que assumem as relações sociais capitalistas frente às contradições e crises que lhes são inerentes e às ideias que buscam legitimá-las”. Desse modo, existe uma relação intrínseca entre a nova configuração da escola e do trabalho docente com as relações sociais capitalistas, destacando como as contradições e crises inerentes a esse sistema influenciam diretamente a forma como a educação é estruturada e como os professores desempenham seu papel na sociedade.

As crises econômicas, políticas e sociais que surgem nesse contexto acabam impactando diretamente a educação, moldando suas práticas, estruturas e objetivos de acordo com as necessidades e interesses do sistema capitalista. Ou seja, as concepções, valores e discursos que sustentam e justificam a lógica capitalista acabam permeando o ambiente educacional, moldando as políticas educacionais, os currículos, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais dentro da escola.

Essa situação revela a docência como reprodutora das desigualdades sociais, bem como da perpetuação da oferta de uma educação fragilizada para a classe trabalhadora. Na contramão desse projeto de educação em curso em nosso país, nesta pesquisa, defendemos a educação escolar direcionada para a formação humana, o que, nas palavras de Martins (2010, p. 15), significa uma educação escolar que visa “[...] a transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora e transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social”.

No contexto da crise estrutural da educação pública brasileira, da formação de professores, Duarte (2010) destaca que a docência continua priorizando os conhecimentos produzidos sob a lógica das pedagogias das competências (ideário neoliberal) que são hegemônicas, e o centro da atenção dos professores na realização da docência está na valorização dos conhecimentos tácitos oriundos da experiência.

Essa situação, segundo o autor, colabora para

[...] a desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico e o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam a negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte (2010, p. 38).

Quando os professores optam por utilizar conhecimentos tácitos baseados apenas em suas experiências pessoais, em vez de se basearem em conhecimentos científicos mais desenvolvidos, a educação se torna instrumental, desigual e inconsistente, impactando negativamente a qualidade do ensino oferecido. Ao negligenciar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo em favor de experiências individuais, os professores correm o risco de perpetuar práticas obsoletas, prejudicando assim o desenvolvimento dos alunos e até mesmo colaborando para asseverar as desigualdades no sistema educacional.

Em face das condições históricas nas quais a docência se concretiza, seja pela ausência de condições objetivas de trabalho, seja pela falta de atratividade da carreira, pela remuneração precária, bem como pela política de controle do Estado sobre o trabalho do professor, vimos assistindo a crescente crise em torno da docência no Brasil.

O Censo Escolar da Educação Superior do Brasil de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trouxe dados preocupantes em relação ao futuro da docência no Brasil. Os dados revelaram que 58% dos alunos discentes de cursos de licenciatura, abandonaram-nos (INEP, 2022), levando à escassez de professores na educação básica em um futuro bem próximo.

A análise de conjuntura da docência no país, realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior no Brasil (SEMESP) em 2023¹ destaca o risco de “apagão”² de professores no Brasil. De acordo com essa análise de tendência, o déficit de professores na educação básica pode chegar a 235 mil em 2040.

O SEMESP realizou pesquisa, entre 18 e 31 de março de 2024, com 444 docentes das redes pública e privada, do ensino infantil ao médio, de todas as regiões do país, apontando que 8 (oito) em cada 10 (dez) professores já pensaram em desistir da carreira.³

¹ Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: ago., 2024

² Termo utilizado para se referir à ausência de professores para atuar na educação básica nas próximas décadas.

³ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/2024/05/6841781-pesquisa-aponta-que-oito-em-cada-dez-professores-brasileiros-ja-pensaram-em-desistir>. Acesso em. ago., 2024

A entrevista com pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia (UFR) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizada em março de 2024 pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), destaca que o abandono de discentes das licenciaturas com crescimento nos últimos anos pode provocar o “apagão docente” nas próximas décadas⁴.

Ainda sobre a escassez de professores da educação básica, destacamos que o Estado do Rio Grande do Sul está desenvolvendo ações para evitar a descontinuidade de funcionamento de suas escolas de educação básica.⁵ Esse estado está desenvolvendo um programa de terceirização por meio das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), para a formação de novos professores por meio do programa “Professor do Amanhã”, iniciado em 2023, e tem como objetivo formar docentes de licenciaturas para a rede pública de educação básica do Estado. O programa em questão concederá bolsa permanência no valor mensal de R\$ 800, 00 (oitocentos reais) durante 4 anos, que é o período de realização do curso.

Para agravar ainda mais esse quadro de precarização, destacamos um acontecimento de nível global iniciado em 2020, a pandemia da Covid-19, doença que causou muitos óbitos e adoecimentos nas pessoas e que afetou negativamente o trabalho docente em função do distanciamento social.

Com escolas fechadas, as salas de aulas passaram a ocupar o espaço da casa de professores(as). Segundo Oliveira e Pereira Júnior (2021), o Estado não disponibilizou as condições materiais para a realização do ensino remoto, tais como computadores e similares, internet de qualidade, mesas, cadeiras, de modo que os(as) professores(as) tiveram que utilizar seus próprios equipamentos e mobiliários, ou seja, improvisaram as condições mínimas para realização do trabalho remoto com a utilização de plataformas digitais.

De modo geral, o trabalho docente no formato remoto trouxe insegurança para os docentes pelas dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao tentarem se adaptar rapidamente à nova realidade. Em relação aos estudantes, o abandono escolar foi um fenômeno constante entre os que frequentam as escolas públicas, principalmente no ensino médio. Por outro lado, os que permaneceram tiveram dificuldades de estudar e aprender. As pesquisas, a exemplo das desenvolvidas por Oliveira e Pereira Júnior (2021), Lavoura *et al.* (2020), apontam que a pandemia da Covid-19 contribuiu para o aumento das desigualdades educacionais

⁴ Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2024/03/28/apagao-docente-o-que-esta-acontecendo-com-as-licenciaturas-no-brasil>. Acesso em: ago. 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/professor-do-amanha-formara-docentes-para-rede-publica-de-educacao-basica-do-estado>. Acesso em: ago. 2024.

principalmente no ensino médio público, pois o Estado não ofertou as condições objetivas/subjetivas de trabalho para os professores e de estudo para os alunos.

Ainda no cenário da pandemia da Covid-19, as condições objetivas precárias disponibilizadas para os(as) professores(as) realizarem a docência no cenário nacional acabaram acarretando o desenvolvimento de condições subjetivas fragilizadas e desencadearam fatores que colaboraram tanto para a exclusão educacional, como para o abandono e retenção escolar.

Somada aos impactos negativos da pandemia na educação escolar em nosso país temos a implantação da reforma da educação básica da lei 13.415/2017, que regulamentou o novo currículo da educação básica, com uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada no ano de 2021 (Brasil, 2017b). O ideário filosófico que orienta a formação por meio do novo ensino médio se fundamenta na lógica das competências que tem fundamento na pedagogia do aprender a aprender⁶, que busca formar o indivíduo útil para as necessidades do mercado de trabalho.

No que tange às determinações do novo ensino médio na atividade pedagógica, as investigações de Ximenes, Pedro e Corrêa (2022), bem como de Freitas e Pacífico (2015) evidenciaram que as condições objetivas de oferta do atual ensino por meio de um novo currículo geraram novas condições subjetivas de realizar o trabalho docente, pois os(as) professores(as) não tiveram capacitações adequadas nessa etapa de ensino.

O novo ensino médio foi elaborado com supressão de disciplinas e conteúdos científicos capazes de possibilitar o desenvolvimento humano em detrimento da criação de novas disciplinas de cunho pragmático e sem uma diretriz curricular organizada para elas. São denominadas arranjos curriculares, tais como Projeto de Vida, Projeto Integrador, além das disciplinas eletivas, como: Juventude e Sociedade, Robótica, Juventude e Mídias Digitais, Cultura, Ciência e Tecnologia.

A fragmentação curricular do novo ensino médio tem gerado preocupações nos que defendem uma educação de qualidade, porque promoveu o esvaziamento de conteúdos científicos que são necessários ao desenvolvimento dos estudantes. Em vez disso, tem havido

⁶ De acordo com Saviani (2016), as “pedagogias do aprender a aprender” aparecem em versões, como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do campo”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas.

uma ênfase excessiva em conteúdos de formação pragmática e utilitarista, que, muitas vezes, não proporcionam uma base sólida para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, a fragmentação curricular pode manipular a consciência dos estudantes, pois promove a falsa ideia de que a liberdade, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil são os únicos caminhos para o sucesso na vida social. Deste modo, o novo ensino médio consolida a lógica burguesa de educação e promove as desigualdades educacionais entre o ensino médio público e o privado, ou seja, consolida a escola como reprodutora das formas de sociabilidade do capitalismo, que privilegia as diferenças de classes.

No campo da formação inicial para professores ingressantes e formação continuada na forma de especializações *lato sensu*, para professores(as) em atividade, houve uma nova regulamentação por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020a), e da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b) denominadas de BNC formação inicial e continuada. Esses dispositivos legais definiram as novas diretrizes curriculares nacionais para formação docente para atuar na educação básica brasileira.

Tanto a formação inicial como a continuada organizadas pela BNC formação foram idealizadas para que os(as) professores(as) desenvolvam um conjunto de competências profissionais gerais e específicas que os qualifiquem para atuar de maneira competente, com ênfase “no reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão” (Brasil, 2020a, 2020b).

Os pressupostos filosóficos, o espírito da legislação da BNC formação, está embasado no lema do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2001, p. 122), esse “é um princípio que preconiza que a educação deve preparar o indivíduo para ser capaz de se adaptar constantemente a um meio ambiente dinâmico”, ou seja, de atender às determinações da lógica econômica neoliberal de reestruturação produtiva do capital.

Desse modo, as evidências encontradas nas pesquisas de Lavoura *et al.* (2020) e Oliveira e Pereira Júnior (2020) colaboram para explicar que a precarização das condições objetivas/subjetivas de trabalho docente são determinadas tanto pela pandemia da COVID-19 como pelos impactos negativos da reforma educacional promovida pela BNCC, fatores que colaboraram para o aprofundamento das desigualdades educacionais e esvaziamento do trabalho do professor, pois focam na pedagogia tecnicista de cunho neoliberal. Desse modo, as condições para realizar a docência caminham na direção do esvaziamento dos conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento humano.

Todas essas pesquisas apontam para um cenário de preocupação em torno da docência em nosso país, isto é, em torno das condições sob as quais essa atividade profissional se realiza

no Brasil, o que nos leva a levantar algumas questões importantes e urgentes: o crescente desinteresse pela docência tem relação com as condições de formação, de carreira e de trabalho? Até que ponto essas condições afetam os docentes em serviço e os licenciandos em formação? O que se sabe sobre isso?

Gatti *et al.* (2019, p. 39), ao discutir as condições da formação e da carreira docente, salientam que, diante de um cenário de crise na educação, na falta de professores, “[...] A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade pela carreira, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, entre outros”. Ou seja, as pesquisadoras consideram que não há como conseguir melhorar a qualidade da educação básica sem investir em condições de formação, carreira e trabalho dos docentes. Isso significa que um projeto de educação de qualidade, voltado para a formação humana dos estudantes, necessariamente exige que os professores vivenciem à docência com condições objetivas e subjetivas minimamente satisfatórias. Sem essas condições, fica cada vez mais difícil aos professores realizar um trabalho educativo tendo como especificidade a humanização dos jovens por meio da educação escolar.

Nesse sentido, nos unimos a Saviani (2011, p. 13) que defende que o trabalho educativo consiste “no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (seres humanos)”. Isso significa que, através da educação, busca-se desenvolver em cada pessoa as características e valores que foram construídos ao longo da história pela coletividade humana. Em outras palavras, a educação é um processo pelo qual os indivíduos assimilam e incorporam a cultura e os conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo do tempo.

A educação escolar, portanto, possui suas especificidades e características. É sistematizada por processos educativos com um currículo organizado, com espaço e tempo determinado pelos sistemas de ensino; é, portanto, normatizada, ou seja, regulamentada por legislações específicas e acontece na instituição escolar. Portanto a educação escolar é um elemento da cultura humana que se concretiza por meio da atividade pedagógica, mediada pelos conhecimentos científicos, para que possam ser apropriados pelos estudantes com a finalidade de alcançar a máxima humanização dos seres humanos por meio da escola. Tendo em vista a dimensão e o valor político, social e cultural dessa atividade, é fundamental que os docentes que a realizam tenham as condições para isso, e essas condições são de ordem objetiva e subjetiva.

Sobre as condições objetivas de trabalho, recorremos a Marx (1985), que as qualifica como aquelas de ordem material, econômica e jurídica. No campo do trabalho docente, são as condições concretas que os(as) professores(as) têm disponíveis para realizar a atividade pedagógica, como condições estruturais das escolas, remuneração, plano de carreira, currículo escolar, a formação inicial e continuada, enfim, são as condições materiais que possibilitam realizar o trabalho docente de modo qualitativo.

As condições subjetivas são articuladas dialeticamente às condições objetivas e vice-versa, uma vez que refutamos a ideia de dicotomização, porque o ser humano não consegue produzir sua humanidade cindido da sociedade. No caso da educação escolar, o desenvolvimento profissional docente, a compreensão do significado dessa atividade, a consciência da realidade e os modos de ser, agir e pensar, ou seja, tudo que determina a constituição de sua subjetividade. Nesse sentido, de acordo com Bock e Soares (2020, p. 51), “a dimensão subjetiva da realidade é um fenômeno que engloba, na sua totalidade dialética, as objetivações históricas da humanidade; a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico”.

Desse modo, a constituição de nossa objetividade/subjetividade pode ser prejudicada, pois, de acordo com Antunes (2018), há uma realidade severa de precarização das condições e relações de trabalho em geral e, em particular, do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, acentuada na segunda década deste século em função da política governamental da direita e ultradireita no Brasil (no período compreendido entre 2016 e 2022) com discursos oficiais em desfavor da escola pública, menosprezo pela classe trabalhadora, principalmente pelos trabalhadores da educação.

Uma das manifestações dessa situação de precarização é o que se chama na atualidade de flexibilização das relações de trabalho que, de acordo com Antunes (2018, p. 17), se caracteriza pela:

[...] terceirização da força humana que trabalha; aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora; enfraquecimento do sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e colaborador e menos confrontacionista (Antunes, 2018, p. 17).

A flexibilização das relações contratuais de trabalho em função da alteração da Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), promovida pela Lei 13.467/2017 (Brasil, 2017a), afetou negativamente todos os tipos de atividade com a perda de direitos trabalhistas e previdenciários, e os trabalhadores da educação também foram vítimas das políticas neoliberais. A lógica do neoliberalismo econômico impactou a educação, que sofreu falta de investimentos

financeiros, desqualificação e precarização das condições para a efetivação de atividades escolares com bons níveis qualitativos, o que contribuiu para acentuação das desigualdades educacionais e sociais; desse modo, a reforma da CLT tanto afeta a dimensão objetiva como subjetiva dos professores.

As condições objetivas precárias afetam as condições subjetivas de professores(as) que se manifestam em desinteresse por continuar na profissão, irritação, exaustão física e mental, tristeza, ansiedade, depressão e outros tipos de adoecimento. São situações desumanizadoras que, por sua vez, determinam a relação que os professores estabelecem com a docência no ensino médio e com a produção da sua condição de ser professor. Por esta razão, nesta pesquisa, defendemos que o Estado brasileiro disponibilize boas condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente em escolas públicas de modo a criar condições que mediem a vivência da docência dirigida para a formação humana. Entretanto a mudança de qualquer realidade requer, como primeiro passo, o conhecimento acerca do seu funcionamento, por isto, nossa investigação tem como objeto de estudo, o processo de constituição do "ser professor" em SRN pela mediação das condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente. Mas de que realidade estamos falando e de quais professores? E por que significações?

Centramos nosso olhar sobre a realidade dos docentes que atuam na educação básica no município de São Raimundo Nonato, estado do Piauí. A decisão de pesquisar essa realidade pela via das significações encontra sustentação na ideia vigotskiana de que toda atividade humana é significada, isto é, as significações produzidas em condições de trabalho se constituem em conteúdo da consciência dos docentes. Esse conteúdo, produzido pelos professores na relação com a realidade objetiva, regula tanto a tomada de decisão desses profissionais quanto a própria atuação em sala de aula. Isto é, as significações produzidas pelos professores sobre a docência em São Raimundo Nonato-PI nos levam à consciência sobre ser professor que está sendo produzida pela dialética objetividade e subjetividade, objeto desta investigação. E por que São Raimundo Nonato? Para esclarecer esta escolha se faz necessário voltar um pouco na minha própria história com a docência⁷.

Minha relação inicial com a docência aconteceu entre os anos de 2007 e 2010, como professor contratado/substituto do ensino médio regular e ensino técnico profissionalizante em escolas públicas do Estado do Piauí no município de São Raimundo Nonato. Lá vivenciei sentimentos de angústia, estresse, fadiga em função das péssimas condições de trabalho que a escola oferecia. Não tinha laboratório de pesquisa e apenas um data show para atender a todos

⁷ Nesta Introdução, a partir desse momento usarei o verbo na primeira pessoa do singular.

os professores, com salas lotadas, baixa remuneração e ausência de direitos trabalhistas, o que, por sua vez, desencadeou cansaço físico e mental e dificuldade de atender as necessidades de aprendizagem específicas dos discentes.

Após essa experiência, fui aprovado em concurso público para o cargo técnico de Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). As atividades dessa função estão relacionadas ao apoio técnico pedagógico aos docentes e discentes com ênfase para o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Com atuação conjunta com a equipe multiprofissional do campus (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), realizamos suporte e apoio às atividades dos professores e alunos.

Nessa instituição, tanto técnicos como professores encontram boas condições de trabalho, carreira e formação, haja vista que os professores são contratados em regime de dedicação exclusiva, possuem uma remuneração considerada digna, incentivo à formação continuada em programas de pós-graduação *stricto-sensu* dentro e fora do país, sem prejuízo da remuneração. As principais queixas dos professores do IFPI de São Raimundo Nonato estão vinculadas às condições subjetivas dos estudantes, sobretudo em relação à aparente falta de interesse na realização das atividades pedagógicas e, mais recentemente, à aparente manifestação de problemas de ordem psicológica desencadeados em função da pandemia da COVID-19. Segundo os professores, esses problemas se manifestam na dificuldade de concentração, ansiedade, depressão e apatia pelas atividades propostas.

Recentemente, ingressei na docência do ensino superior na Universidade Estadual do Piauí, campus de São Raimundo Nonato, em regime de 20 horas de trabalho. Enquanto professor dessa Instituição de educação superior pública, vivencio a onda de desvalorização da profissão com baixa remuneração para o professor iniciante, pressão por aumento de carga horária semanal e ataques do Estado como desconto em folha de pagamento em função de movimentos grevistas por parte da categoria. De modo geral, apesar do pouco tempo de atuação docente nessa IES, já é possível afirmar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são vivenciadas de forma extremamente precarizada.

Além do meu envolvimento pessoal e profissional com a realidade da educação básica e superior de São Raimundo Nonato, outra motivação que também justifica minha escolha por esse município como campo de investigação foi minha pesquisa de mestrado realizada no período de 2017 a 2019 no PPGEd/UFPI com a temática: ENTRE A FORMAÇÃO PRÁTICA E IMEDIATA E A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRAL: significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Os professores participantes da pesquisa eram

oriundos de escolas de ensino médio e já destacavam inquietações sobre as condições de trabalho oferecidas pelo Estado.

Cabe destacar as atividades realizadas por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH). No núcleo, consegui aprofundar minha compreensão acerca das categorias do MHD que explicam o movimento do objeto de estudo. A colaboração dos pares foi determinante para compreensão da teoria e método que orientam esta investigação, bem como das condições que promovem a humanização e a desumanização, e ainda dos condicionantes da sociedade capitalista e do neoliberalismo sobre a educação em geral e especificamente sobre a educação escolar.

Todas essas razões servem para evidenciar meu interesse em realizar esta pesquisa no município de São Raimundo Nonato-PI. O município possui 5 (cinco) escolas que ofertam o ensino médio, sendo uma de tempo integral, uma escola que oferta o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, e mais 3 (três) escolas que oferecem o ensino em tempo parcial. De acordo com o Censo Escolar 2022, temos um total de 65 docentes efetivos e 115 (cento e quinze) docentes contratados/substitutos, para ministrarem aulas para um total de 2.269 (dois mil, duzentos e sessenta e nove) alunos matriculados, vindos tanto da zona urbana quanto da zona rural. As escolas pertencem a 13ª Gerência Regional de Educação (GRE), localizada no Território Serra da Capivara região sudeste do Estado do Piauí (INEP, 2022).

Conforme dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), esse município possui 38.934 habitantes incluindo zonas urbana e rural. Destacamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada 2 (dois) anos. O resultado desse exame é composto pela taxa de rendimento escolar (aprovação) obtida por meio do Censo Escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que também é realizado a cada 2 (dois) anos e avalia o rendimento escolar das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com o resultado do IDEB (INEP, 2021a), as escolas de ensino médio de São Raimundo Nonato apresentam um bom resultado nas avaliações, chegando a alcançar nota 4 (quatro), sendo que a meta era chegar a 3,8 pontos. A maior nota aferida pelo IDEB corresponde a 10 pontos. O Censo Escolar de 2022 evidenciou uma taxa de aprovação no ensino médio bastante favorável, com um percentual de 91,2% de aprovação, 0,2% de reprovação e 8,6% de abandono escolar. Esse mesmo relatório também evidenciou distorção idade/série nessa etapa

de ensino correspondente a 25,1%, ou seja, a cada 100 (cem) estudantes, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais (INEP, 2022).

Mesmo com resultados aparentemente favoráveis em termos das últimas avaliações, mas considerando que são oriundos de avaliações de larga escala e que esse modelo avaliativo concentra-se em áreas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática, e não nas condições que desencadeiam o desenvolvimento do ser humano crítico, continuamos interessados em conhecer essa realidade no que se refere aos docentes e de como estes se relacionam com as condições objetivas/subjetivas de trabalho.

Em face do exposto, reiteramos que, nesta investigação, partimos do pressuposto de que a consciência sobre ser professor se forma pela mediação das condições objetivas e subjetivas de trabalho e que essa consciência regula modos de ser, pensar, sentir e agir desses trabalhadores. Esse pressuposto foi determinante para a definição do seguinte **problema de pesquisa**: Como se constituem o "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente?

Para dar conta de responder ao problema de pesquisa, elegemos como **objetivo geral** nesta investigação foi analisar o processo de constituição do "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente. Como **objetivos específicos**, definimos: 1) Conhecer as significações de professores acerca das condições de trabalho nas escolas de ensino médio de São Raimundo Nonato – PI; 2) Analisar os motivos de ingresso e permanência dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio no município de São Raimundo Nonato – PI; 3) Apreender as significações acerca da atividade pedagógica dirigida para formação humana e as condições de realização nas escolas de São Raimundo Nonato – PI.

O movimento da pesquisa resultou na produção da seguinte **tese**: quando as condições objetivas de trabalho são desfavoráveis, os docentes tendem a produzir uma consciência sobre ser professor que limita a capacidade de realizar a docência dirigida para a formação humana, uma vez que estão submetidos a uma realidade de trabalho desumanizadora.

O movimento da pesquisa foi orientado pelas seguintes premissas teóricas:

1) **“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência** “(Marx; Engels, 1998, p. 94). Essa premissa se opõe à concepção idealista de realidade e à incapacidade dessa corrente filosófica de reconhecer e resolver os problemas da realidade objetiva. Não é possível emancipar o ser humano conhecendo a realidade de modo fenomênico, no mundo das aparências, do ideal. Leontiev (1978, p. 131) afirma que a “consciência é determinada diretamente por coisas e fenômenos que rodeiam o sujeito, a consciência é determinada pelo ser” em atividade. Na relação com a realidade objetiva, os

professores(as) produzem significações acerca de “ser professor” que determinam seu modo de ser, pensar, sentir e agir em atividade;

2) As condições objetivas e subjetivas da realidade são determinantes para o desenvolvimento da consciência humana. Elas são, portanto, dimensões da realidade humana. Para Marx e Engels (2007, p. 14), “não têm história, não têm desenvolvimento; serão os seres humanos que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria”, mas, para isso, é preciso ter condições objetivas e subjetivas, portanto elas são determinantes para realização da docência e para a produção de significações sobre ser professor;

3) A qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, seus resultados, refletem a dialética objetividade/subjetividade. Marx (1985) esclarece que são os homens que fazem sua história, todavia não são os homens que escolhem sob quais condições irão realizar sua história. Isso nos ajuda a entender que, por mais que os professores escolham realizar a atividade docente com a qualidade que ela precisa ter, sem as devidas condições objetivas, esse projeto ficará comprometido, porque a sua atividade reflete como um prisma a dialética objetividade (as condições materiais para realizar a atividade) e o modo como essas condições afetam esse professor (subjetividade).

Esta pesquisa vincula-se à linha Formação Humana e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e foi realizada com professores que atuam no ensino médio no município de São Raimundo Nonato (PI) por meio de entrevistas reflexivas individuais. Além disso, foi realizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A relevância desta pesquisa no campo educacional está em permitir a produção de novos conhecimentos para outros pesquisadores, professores e acadêmicos de licenciaturas. No campo social, é importante por suscitar políticas educacionais consistentes em prol da melhoria das condições de funcionamento das escolas de ensino médio do Estado do Piauí. No campo acadêmico, destaca-se por possibilitar o desenvolvimento do pesquisador e desencadear a reflexão dos participantes sobre sua atuação e possíveis mudanças na atividade pedagógica para melhorar o ensino e as aprendizagens discentes.

Este relatório de tese está organizado da seguinte forma: a primeira seção na qual apresentamos a Introdução. Nela reunimos elementos a fim de contextualizar o tema e objeto de pesquisa, além do problema, objeto, a relação do pesquisador com o objeto de estudo, os objetivos, as premissas e a tese que orienta a pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos o estado da arte, que evidencia as aproximações e distanciamentos das pesquisas já realizadas em torno da temática investigada. Na terceira seção, voltamos nossa atenção para discutir sobre a educação e a formação humana: concepção de ser humano e realidade que orientam a pesquisa, na qual discutimos o processo de se constituir humano enquanto ser histórico e cultural.

Na quarta seção, realizamos discussão acerca do trabalho docente no ensino médio brasileiro e as condições objetivas/subjetivas de realizá-lo. Na quinta seção, apresentamos o caminho metodológico trilhado na realização da investigação, reunindo informações acerca do tipo de pesquisa, cenário e participantes, instrumentos de produção de dados e procedimento de análise dos dados empíricos desta investigação.

Na sexta seção, apresentamos a análise dos dados empíricos e, finalmente, a última seção que trata das considerações finais da pesquisa e os apontamentos que ela levanta em torno do objeto investigado.

2 ESTADO DA ARTE: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS ACERCA DAS CONDIÇÕES DE REALIZAR O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Esta seção consiste em uma revisão de literatura denominada estado da arte, que objetiva apresentar as produções científicas já realizadas acerca das condições de trabalho docente no ensino médio brasileiro e dialogar com essas pesquisas. Para Romanowski e Ens (2006, p. 37), “a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área [...] destaca-se que este tipo de estudo, usual em outros países, foi ampliado na última década no Brasil com os estudos desenvolvidos pelo INEP”.

Para Gatti *et al.* (2009), o estado da arte ou estado do conhecimento é realizado através de um balanço acerca do conhecimento produzido, baseado na análise interpretativa de vários trabalhos sobre uma determinada temática. O estado da arte é, portanto, um tipo de pesquisa bibliográfica que abrange a produção científica já tornada pública em relação a um determinado tema de estudo em plataformas digitais, nas quais são depositadas teses, dissertações e outras produções, como artigos científicos.

Dessa forma, este tipo de pesquisa tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado tema ou área do conhecimento a fim de identificar aproximações e distanciamentos do objeto de estudo do pesquisador com outras pesquisas realizadas na mesma área no intuito de que o conhecimento produzido na nova investigação traga novidades no campo científico. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar à luz de categorias que as caracterizam.

Nessa direção, Ferreira (2002, p. 258) destaca que

o estado da arte ou estado do conhecimento definidas como de caráter bibliográfico, parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos.

Para melhor compreensão, faremos a análise e discussão das pesquisas selecionadas mediante critérios previamente estabelecidos, como a cronologia. Assim, trataremos somente de pesquisas feitas nos últimos 5 (cinco) anos que abordam o tema investigado.

As buscas por Teses e dissertações foi realizada nos sites das seguintes instituições: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e escolhemos esses bancos de dados por eles serem lócus específicos de depósito de

teses e dissertações. As buscas aos artigos científicos foram realizadas através da página eletrônica do banco de publicações científicas da SciELO (Scientific Electronic Library Online), no site da CAPES, no site Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT-09 - Trabalho e educação de produções dos últimos 5 (cinco) anos.

Desse modo, corroboramos com o postulado de Duarte (2008, p. 71) de que a “pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e retornar ao ponto de partida, isto é, a fase agora compreendida de forma mais concreta”. Esse é um dos pressupostos da realização do estado da arte, compreender o que há de mais novo, desenvolvido para que essa realidade nos oriente na investigação ora realizada.

2.1 Critérios do levantamento bibliográfico

Esta subseção apresenta os critérios e as técnicas que utilizamos para realizar o levantamento das produções científicas acerca das condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente. As buscas nas plataformas já anunciadas foram realizadas no período de abril de 2022 a janeiro de 2023 e agosto de 2024, e reúnem pesquisas que oferecem suporte à delimitação e ao redirecionamento do nosso objeto de estudo. Para realizar o levantamento bibliográfico, elegemos os seguintes descritores de buscas: trabalho docente, condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, condições concretas de trabalho docente, formação emancipatória, formação humana, significado e sentido de ser professor.

Elencamos os seguintes critérios de inclusão para seleção das pesquisas científicas: a) produções científicas dos últimos 5 (cinco) anos, de 2017 a 2022; b) investigações que evidenciam condições objetivas e subjetivas de trabalho docente no ensino médio e a produção das significações sobre ser professor; c) pesquisas que analisaram a formação humana na escola; d) estudos amparados nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), da Psicologia Histórico-Cultural, e na Pedagogia Histórico-Crítica ou pesquisas que, mesmo não sendo ancoradas nos pressupostos já mencionados, evidenciam as mediações que constituem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no ensino médio.

Os critérios de exclusão foram os seguintes: a) produções científicas que investigaram o trabalho docente em outras etapas ou modalidades de ensino, tais como: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e ensino superior; b) pesquisa realizadas há mais de 5 (cinco) anos.

Na página da BDTD, com os descritores já mencionados, encontramos, inicialmente, 291 (duzentos e noventa uma) pesquisas. Após novos filtros de busca, tais como o período, ou

seja, de 2017 a 2022 apareceram 25 (vinte e cinco) pesquisas. Após a leitura dos resumos, selecionamos 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese para leitura e análise.

No banco de teses e dissertações da CAPES, em função da ausência de parâmetros de filtros ou formas de refinamento de buscas, localizamos 26 (vinte e seis) pesquisas (teses e dissertações), das quais selecionamos 12 (doze) para a leitura do resumo. Desse quantitativo, selecionamos 2 (duas) dissertações e (1) uma tese para leitura e análise. No período de agosto a setembro de 2024, realizamos buscas com os descritores e no período de 2020 a 2023 significado e sentido de professores do ensino médio na relação com as condições de trabalho.

Com relação a seleção dos artigos científicos, a seleção foi realizada utilizando os mesmos descritores, critérios de inclusão e exclusão citados nos dois últimos parágrafos para busca de teses e dissertações. Após o levantamento bibliográfico, localizamos 71 publicações em diversas revistas científicas/periódicos, das quais selecionamos 16 (dezesseis). Desse número, constatamos que somente 6 (seis) trabalhos científicos discutem elementos que impactam nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no ensino médio brasileiro. Dessa forma, temos um total de 12 pesquisas, entre teses, dissertações e artigos, que tratam do tema proposto. No período de agosto a setembro de 2024, realizamos buscas com os descritores e no período de 2020 a 2023 significado e sentido de professores do ensino médio na relação com as condições de trabalho, encontramos 6 (seis) artigos, selecionamos 1 (hum) para leitura e compõe o estado da arte desta pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro resumo das produções científicas analisadas.

Quadro 1 – Pesquisas analisadas

Teses e dissertações: autores(as)	Título do trabalho	Ano da publicação
SILVA, Gabriela Marino. Dissertação (Mestrado), 2017, UNICAMP-SP	Relações e condições de trabalho docente de professores e professoras no Ensino médio	2017
FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. Dissertação (Mestrado), UFA-AL-2017	Trabalho docente: a precarização em debate	2017
DOMINGUES, Camila. Dissertação (Mestrado) 2018 PUC-SP	As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento	2018
SOUSA, Adriana e Silva. Tese, 2018 (Doutorado) UFRN – RN	As condições de trabalho de professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Teresina – Pi	2018
CASTRO NETA, Abília Ana de. Dissertação (Mestrado), 2020- UASB-BA	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	2020
VIEIRA, Renato Gomes UFG, Tese (Doutorado) UFG-GO-2019	As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor	2019
SIMÕES, Jéssica Priscila, Dissertação (Mestrado) 2019 – UNESP	Atividade de estudo e consciência crítica do professor: processo de intervenção formativa histórico-cultural	2019

Artigos científicos -autores(as)	Título do trabalho	Ano da publicação
FERREIRA, Suzanna Neves; MILITÃO, Andréia	O trabalho educativo: entre a humanização e a alienação	2018
SILVA, Lucas Prates da	A educação e a proletarização do trabalho docente uma breve análise no contexto do sistema do capital	2018
OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.	Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira.	2021
ROSAR, Maria de Fatima Felix	Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica	2018
LAVOURA, Tiago Nicola <i>et al.</i>	Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNCC-formação em debate	2020
SANTOS; Patrícia Sinara Gomes; NUNES, Claudio Pinto	Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio	2021

Fonte: Produção do autor (2022), com base nos dados produzidos no levantamento bibliográfico e alterado em 2024.

2.1.1 Dialogando com as pesquisas que discutem condições de trabalho docente e produção de significações sobre ser professor: aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa

Esta subseção discute as pesquisas selecionadas no estado da arte e tem o objetivo dialogar com as produções científicas já realizadas acerca das condições objetivas e subjetivas que medeiam o trabalho docente no ensino médio brasileiro, evidenciando aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo desta pesquisa.

No tocante às condições objetivas de realizar o trabalho docente no ensino médio, as pesquisas de Ferreira (2017), Silva (2017), Castro Neta (2020) e Domingues (2018) revelaram que as condições estruturais de trabalho dos professores da educação básica brasileira continuam precárias. Os resultados revelaram que a precarização do trabalho, em geral, é um fenômeno mundialmente em ascensão tendo em vista a reestruturação produtiva do capitalismo global e que o ensino médio é uma etapa da educação que possibilita a formação de mão de obra para atender às suas demandas.

As pesquisas de Simões (2019), e Vieira (2019) são investigações de mestrado e doutorado, respectivamente, e demonstraram que o trabalho docente segue a lógica do trabalho mercantil, marcado pela flexibilização da jornada de trabalho e das formas contratuais, o que reverbera na perda da autonomia de professores sobre o processo de trabalho. Essa situação tem reverberado na perda de direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores nas últimas décadas.

As pesquisas de Silva (2018) e Ferreira e Militão (2018) evidenciaram que o trabalho docente está subordinado aos interesses financeiros e políticos, tornando a educação pública submissa ao projeto neoliberal no Brasil. Essa situação confere determinada valoração ao conhecimento para o capital, que é manter e ampliar a própria existência do modo de produção capitalista por meio da exploração e alienação dos trabalhadores.

A pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020) é uma produção teórica, que evidenciou que a conjuntura socioeconômica da crise estrutural do capitalismo e as consequências geradas no âmbito da saúde pública em função da pandemia da COVID-19 impactaram de modo negativo a economia pelo distanciamento social, pelas demissões em massa e o empobrecimento da população.

Nesse contexto, o trabalho docente foi severamente piorado pois o contexto pandêmico alterou o modo de trabalhar de professores (as), que passou a ser realizado por meio do formato remoto, e muitos estudantes de escolas públicas não tiveram condições de estudar. Essa situação contribuiu para acentuar a precarização do trabalho docente e as desigualdades educacionais.

Sena e Nunes (2021), em seu artigo científico discutiram os sentidos produzidos na docência pela mediação das condições de trabalho docente. A investigação de cunho teórico, evidencia as significações sobre precarização do trabalho docente frente às reformas neoliberais na educação básica. Os autores, denunciam que a educação escolar segue estão seguindo a mesma lógica das organizações empresariais, fazendo jus aos ideais capitalistas em meio à onda da globalização e o atendimento às novas demandas do mercado, e que na situação atual abre mais brechas para a mercantilização da escola pública e caminha, cada vez mais, para a precarização do direito à educação, em vez de garantir sua ampliação e efetivação.

As pesquisas de Rosar (2018) e Lavoura *et al.* (2020) são produções teóricas que evidenciaram as determinações do novo ensino médio, reformulado pela BNCC, no trabalho docente. A reforma em questão está subordinada ao ideário da reestruturação produtiva do capital. O ensino médio, com isso, passou a ter um perfil de formação utilitarista, pragmática, e os professores não tiveram a formação necessária para atuar nesse novo contexto, situação que gerou um grande abismo entre o ensino médio ofertado pela educação pública e ensino médio ofertado na esfera particular, de modo que o novo ensino médio colabora para acentuar as desigualdades educacionais e sociais já existentes.

As pesquisas discutidas nesta seção, em um contexto geral, evidenciaram a situação de precarização das condições concretas de realizar o trabalho docente no Brasil, descrevendo a realidade em que os professores atuam. Evidenciaram o descaso dos governos em todas as esferas do poder, com acentuação da precarização no últimos 06 (seis) anos, em função da

ideologia política da ultradireita que retirou direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores em geral e promoveu o desinvestimento na educação pública.

Estas pesquisas, se distanciam desta investigação por se direcionarem às condições concretas de trabalho sem evidenciar as condições subjetivas que afetam os (as) professores (as) no Brasil, não evidenciaram a formação do professor e seus impactos no trabalho docente, bem como não trouxeram discussões acerca dos impactos na educação pública, em função da reestruturação capitalismo e da flexibilização das relações de trabalho promovidas pelas alterações da CLT.

Apesar de apresentarem importantes contribuições, não evidenciaram como as condições objetivas determinam a formação de novas subjetividades, muito embora, haja sinalização acerca de como essas condições de trabalho afetam os professores (as) do Brasil, inclusive evidenciando as condições subjetivas, como o adoecimento mental docente tão presente neste século. Entretanto, não há explicações acerca das condições objetivas de trabalho dos (as) professores (as) e nem como essas dimensões determinam a produção de significações sobre ser professor do ensino médio.

A pesquisa analisada que mais se aproxima desta investigação e traz subsídios para o delineamento do nosso objeto de estudo é a pesquisa de doutorado de Sousa (2018), que teve como objetivo geral investigar as condições de trabalho de professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Teresina - PI.

O período analisado pela pesquisa foi de 2003 e 2015. Nesse período o Estado do Piauí, segundo os resultados da pesquisa, não proporcionou expressivos avanços na melhoria das condições de trabalho dos professores de ensino médio da rede estadual, mesmo com o registro da importante ascensão socioeconômica do mesmo período ao beneficiar-se do padrão de desenvolvimento capitalista neodesenvolvimentista.

A pesquisa de Sousa (2018), foi realizada há 5 (cinco) anos em uma capital, e identificou as condições objetivas direcionadas para os aspectos da infraestrutura escolar bem como o plano de cargos, indicadores educacionais de qualidade, carreira e salário docente, mas não evidenciou as significações de professores (as) acerca da realização do trabalho docente em situação de desvalorização.

Não encontramos os nexos entre a desvalorização da escola pública como um projeto hegemônico de poder do capitalismo sobre a educação pública brasileira. Não foi possível identificar mediações que colaboram para compreender a luta por melhores condições de trabalho, remuneração, ou condições que reverbera no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e nem evidenciou como o contato com a realidade objetiva, ou seja, em

atividade, determina o modo como os professores significam os modos de ser professor e ser aluno do ensino médio público.

Em forma de síntese, consideramos que todas as pesquisas analisadas neste levantamento apresentam relação com nossa investigação e trazem contribuições importantes para nos ajudar a refletir sobre as condições de trabalho docente. São pesquisas que evidenciam que a precarização do trabalho docente é uma realidade em todo o país. Entretanto, nossa investigação pretende evidenciar o processo de significação sobre “ser professor” mediado pelas condições de trabalho, questão que a nosso ver é fundamental para explicar os casos de adoecimento docente, de desistência da profissão, e do fracasso escolar no ensino médio. A explicação acerca desses fenômenos que cercam a educação escolar no ensino médio são a expressão das subjetividades que estão se constituindo pela mediação das condições de trabalho, portanto, conhecer essas condições pela via das significações é um passo importante no movimento que visa superar a realidade de precarização do trabalho docente já consolidado em nosso país.

Esta pesquisa, portanto, particulariza-se e se diferencia das demais, por ser realizada em escolas do ensino médio do município de São Raimundo Nonato - PI, região do Território Serra da Capivara, no qual não existem pesquisas sobre a temática. Utilizamos como aporte teórico metodológico o Materialismo Histórico Dialético, Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórica crítica como lentes para explicar as significações sobre "ser professor" do ensino médio em escolas do no município de São Raimundo Nonato-PI.

3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E REALIDADE QUE ORIENTAM A PESQUISA

Esta seção objetiva discutir a concepção de homem (ser humano), realidade e educação que orientam nossa pesquisa, a partir dos referenciais que fundamentam nosso pensamento e ação. Neste sentido, essa discussão foi organizada em três subseções articuladas entre si. Na primeira, analisamos o processo de constituição histórica do ser humano pela mediação da realidade, na segunda subseção, nos dedicamos a refletir acerca da relação entre atividade, significação e consciência humana, e por último, nos dedicamos a refletir sobre a educação escolar com vistas à humanização frente aos ditames do capital.

3.1 O processo de se constituir humano: uma questão sócio-histórica

A concepção de humano que adotamos nesta pesquisa é aquela advogada por Marx e Engels (2009). Para os autores, o homem (ser humano) é o conjunto das relações sociais que encarna, ou seja, o ser humano é concreto, real. É aquele que se desenvolve por meio do trabalho e da apropriação da riqueza cultural produzida pelas gerações pretéritas e atuais, isto é, pela apropriação das objetivações humanas.

Nessa direção, entendemos que os professores também precisam ser compreendidos como humanos que encarnam as relações sociais que vivenciam, que se desenvolvem por meio do trabalho que realizam e pelas apropriações culturais que a realização desse trabalho possibilita. É nessa direção que analisamos os professores no âmbito dessa investigação.

Essa compreensão acerca dos professores como sujeitos históricos constituídos pela mediação das relações sociais que encarnam no exercício da profissão, encontra fundamentação nas ideias de Schaff (1967, p. 69), ao considerar que ele (o homem) “existe como espécie e como indivíduo, que é um produto do desenvolvimento histórico e, portanto, um produto social”, ou seja, resultado das relações sociais que estabelece com o mundo, com os outros seres humanos e consigo mesmo. É, portanto, um ser humano concreto, resultado das relações sociais que encarna.

De acordo com os postulados de Leontiev (1978, p. 262, “o homem é um ser de natureza social, e tudo que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Dessa forma, entendemos, com base no autor, que o desenvolvimento humano não acontece por uma dádiva natural, ou determinado em última instância pelos aspectos de maturação biológica, mas por um processo social, histórico e cultural.

Para Marx (1985), o trabalho é fundante do ser humano. É por meio do trabalho que o homem realiza o intercâmbio com a natureza, criando meios de satisfação de suas necessidades individuais e coletivas. Portanto, segundo o autor, “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 1985, p. 149). O trabalho é, portanto, condição para humanização pois, através dele, o homem se autotransforma e transforma a natureza. É por meio do trabalho, que o ser humano desenvolve capacidades tipicamente humanas, elabora objetos e instrumentos, cria e modifica sua própria realidade, a realidade humana.

Segundo Lukács (2012, p. 348), por meio do trabalho, acontece o salto ontológico que, “[...] ao contrário da continuidade normal do desenvolvimento biológico, representa uma ruptura, é o momento de transição entre o animal e o ser humano”. Ele ocorre por meio do desenvolvimento das capacidades humanas, que são desenvolvidas por meio da história e da cultura. Portanto, se há uma natureza humana, esta é sempre produto do social. É através do trabalho que o ser humano se diferencia dos demais seres vivos, marcando uma ruptura significativa no desenvolvimento biológico. Enquanto os animais seguem uma continuidade natural em sua evolução, o ser humano, ao realizar o trabalho, realiza o salto ontológico. É nesse momento de transição que a humanidade se destaca, mostrando sua capacidade de transformar a natureza e a si mesma. Portanto, o trabalho não apenas proporciona a sobrevivência, mas também é responsável pela construção da cultura e da sociedade, desenvolvendo a essência do ser humano.

Outro autor que se destacou pelo seu legado em torno das explicações acerca da constituição do ser humano foi Vigotski (2006, 2009, 2018). Para o autor soviético o desenvolvimento humano está relacionado na superação ou conversão das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores tais como: linguagem, atenção dirigida, memória, consciência, cognição, formação de conceitos, emoções, pensamento abstrato, resolução de problemas e tomada de decisões que por sua vez, se intercambiam em uma rede relações e forma o sistema psicológico complexo, e desse modo, o homem (ser humano) vai se distanciando das bases naturais do desenvolvimento humano para se tornar um ser histórico e cultural.

De acordo com a teoria de Vigotski (2009), essas funções referem-se as características mentais mais avançadas, que distinguem os seres humanos de outras espécies. São desenvolvidas através das relações sociais e da internalização da cultura produzida pela humanidade. Em outras palavras, é por meio das relações sociais que seres humanos se desenvolvem do ponto de vista sócio histórico, uma vez que de acordo com esse autor:

Cada função psíquica superior passa inevitavelmente por um estágio externo de desenvolvimento porque a função, em primeiro lugar, é social. Este é o ponto central de todo o problema de comportamento interno e externo [...] quando dizemos que um processo é 'externo' queremos dizer que é social. Cada função psíquica superior era externa porque era mais social do que interna; a função psíquica propriamente dita era anteriormente uma relação social de duas pessoas. No meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros no indivíduo (Vigotski, 2006, p. 147).

O autor referenciado defendeu em suas pesquisas que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por fatores biológicos, sendo este a base do seu desenvolvimento, ou ser seja, a base orgânica precisa existir na forma de funções elementares, para que sejam superadas dialeticamente por funções complexas. Isso só é possível pela possibilidade que os seres humanos têm de estabelecer relações sociais, sendo estas determinantes para o desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski (2018, p. 89) “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Em outras palavras, para este autor o ser humano é inerentemente social, e é por meio das interações com a sociedade que ele desenvolve suas qualidades e características. De acordo com o autor, se um indivíduo estivesse isolado da sociedade, jamais seria capaz de alcançar um desenvolvimento completo, pois é justamente a troca de experiências e conhecimentos com os outros que impulsiona o desenvolvimento humano que por sua vez é um processo que ocorre ao longo da história da humanidade.

Sem o convívio com outros seres humanos, o homem jamais seria capaz de se apropriar e desenvolver conhecimentos que são resultado do acúmulo de saberes da humanidade ao longo do tempo. Portanto é por meio do convívio em sociedade que o ser humano tem a possibilidade de se apropriar e desenvolver conhecimentos que são resultado do acúmulo de saberes da humanidade ao longo do tempo.

Vigotski (2006, p. 139) ao explicar a lei geral do desenvolvimento humano asseverou que:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: todas as funções no desenvolvimento cultural de uma criança, ele aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como uma categoria intersíquica e então dentro da criança como uma categoria intrapsíquica.

Diante da afirmação do autor supracitado, a lei geral do desenvolvimento cultural, tem como fundamento três condições fundamentais: mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal. A mediação refere-se ao papel crucial dos signos culturais que na relação que o ser humano estabelece, portanto é um produto do desenvolvimento cultural.

Através da relação com indivíduos mais desenvolvidos, como pais, professores e colegas, as crianças se apropriam de conhecimentos e outros elementos produzidos culturalmente.

A internalização, por sua vez, refere-se à transformação desses conhecimentos em processos mentais internos, que passam a fazer parte do aparato cultural de cada indivíduo. Por fim, a zona de desenvolvimento proximal se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento, que pode ser alcançado com a ajuda de um outro mais desenvolvido. Portanto, a lei genética geral do desenvolvimento cultural postulada por Vigotski enfatiza a importância das relações sociais e da mediação para o desenvolvimento humano.

Corroborando as ideias de Marx (2011) e Vigotski (1996), Leontiev (1978) elaborou um grande legado acerca do processo de humanização. O teórico soviético afirmou em seus estudos que a humanização do homem está intrinsecamente ligada à sua natureza social. Que ao nascer, o homem possui em potência tudo aquilo que o torna humano, mas é na convivência em sociedade, dentro da cultura criada pela humanidade, que o homem se humaniza. Portanto, a humanização do homem é um processo contínuo e inerente à sua existência em sociedade,

Para este autor:

[...] o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se, segundo a expressão de Vandel, do “despotismo da hereditariedade” e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal” (Leontiev, 1978, p. 271).

Isso significa que, ao contrário dos outros animais, os seres humanos têm a capacidade de agir na natureza e transformar, evoluir culturalmente, independentemente de suas características genéticas. Essa liberdade cultural permite que a humanidade se desenvolva de maneiras inimagináveis, ultrapassando as limitações impostas pela natureza. Isso pode ser observado em avanços científicos, tecnológicos e artísticos que ocorrem ao longo da história humana, o que requer que todos os seres humanos tenham acesso para se desenvolver. Portanto, a cultura desempenha um papel fundamental na evolução e no progresso da humanidade, permitindo que ela se afaste do determinismo biológico e alcance um nível superior de desenvolvimento humano mediado pela cultura humana.

Segundo Leontiev (1978, p. 283):

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e

aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Portanto a vivência e objetivação da produção cultural são passadas de geração a geração. As gerações subsequentes têm a responsabilidade de multiplicar e aperfeiçoar essas riquezas através do trabalho, e, portanto, cria um ciclo contínuo de construção da via social, na qual cada indivíduo tem a oportunidade de contribuir para a evolução da humanidade. Ou seja, cada geração deixa os traços de sua humanidade nos objetos culturais que produz e repassa essas marcas para as gerações seguintes.

Para Duarte (2013), o desenvolvimento humano ocorre mediante apropriação dos elementos da história e da cultura e sua objetivação por parte de cada ser humano na realidade.

Em outras palavras, quer dizer o autor:

[...] a objetividade do gênero humano é, portanto, uma objetividade histórica e social, na medida em que a atividade de cada ser humano se realiza em um mundo no qual está a objetividade e atividade das gerações passadas. Neste sentido pode se dizer que o gênero humano é formado tanto na atividade humana objetivada quanto pela atividade humana em objetivação, com ressalva de que não se entenda por atividade apenas a atividade física (Duarte, 2013, p. 129).

A apropriação da cultura pelos seres humanos é um processo educativo que ocorre por meio do acesso aos produtos culturais que são disponibilizados pelas gerações passadas e presentes. Portanto, o processo de humanização, segundo Duarte (2008, p. 31), acontece mediante “[...] a apropriação das objetivações do gênero humano, é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer destes resultados, os órgãos de sua individualidade”.

A humanização do ser humano, de acordo com Leontiev (1978), ocorre por meio da atividade, que por sua vez é a condição que o ser humano tem para conhecer e dominar um objeto ou fenômeno da realidade. Isso significa que, para compreender plenamente um objeto ou fenômeno, é necessário agir no e sobre ele para conhecer e internalizar suas propriedades.

A atividade estruturada por Leontiev (1978), requer uma sequência organizada de componentes: necessidade, motivo, sentido, significado, finalidade, tarefas, ações, operações, e, é originada pela necessidade que é seu motivo. Para alcançar o suprimento de uma necessidade, ou seja, para alcançar o objetivo perseguido, o ser humano necessita de condições concretas de realizar a atividade. Destacamos que inicialmente as necessidades humanas são primárias como por exemplo: de alimento, de vestimenta, de agasalho, de saciar a sede.

Ou seja, pelo desenvolvimento sócio histórico o ser humano desenvolve necessidades mais sofisticadas, tais como: necessidade de viajar, conhecer lugares novos, novas culturas, de estudar, de ter lazer, de participar de eventos sociais etc. A busca incessante por soluções e

melhorias para a vida cotidiana impulsionou o desenvolvimento de diversas tecnologias ao longo da história, tanto pela sofisticação dos meios, instrumentos que medeia a realização da atividade, quanto pelo modo como os seres humanos significam suas necessidades e motivos que orientam a atividade.

Leontiev (1978, p. 263) ao discorrer sobre a atividade desenvolvida pelos seres humanos e o conhecimento adquirido ao longo do tempo destaca que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

De acordo com este autor, cada nova geração inicia sua jornada em um mundo já construído pelas gerações anteriores, repleto de objetos e fenômenos. Ao se inserir nesse contexto, a geração atual se apropria das riquezas desse mundo por meio da relação que estabelece com a realidade. É através dessa apropriação que as gerações podem produzir suas formas de existência e deixar seu legado para as gerações futuras. Pois “[...] são os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes que resultam todo o desenvolvimento intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico” (Leontiev, 1978, p. 264).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que todas as características e potencialidades que tornam os seres humanos únicos e distintos dos demais animais estão intrinsecamente ligadas à sua vida em sociedade. Ao viver em sociedade, os indivíduos têm acesso à cultura e ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. No caso da escola, o indivíduo tem a possibilidade de apropriar-se de conhecimentos científicos como elemento da cultura que são transmitidos de geração em geração. A cultura, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para se desenvolver plenamente e se relacionar com o mundo ao seu redor.

É por meio da cultura e da vida em sociedade que o homem adquire a linguagem, a capacidade de pensar de forma abstrata, a habilidade de criar e utilizar ferramentas, entre outras características que o distinguem das demais espécies. Portanto, pode-se afirmar que a vida em sociedade é a condição primordial para a constituição da humanidade do ser humano, conferindo-lhe uma série de atributos que o tornam capaz de transformar o mundo no qual vivemos.

Para Asbahr (2005, p. 109):

[...] a natureza objetal da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções.

A necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual [...] no decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Assim, superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano-genéricas.

Esta autora destaca que natureza objetual da atividade humana, vai além dos processos cognitivos e alcança também as esferas das necessidades, emoções, sentimentos, ou seja, elementos de nossa subjetividade. As necessidades humanas, portanto, são históricas e culturais, diferente da atividade adaptativa dos animais. O homem como ser ontocriativo, desenvolve atividades cada vez mais complexas a fim de atender suas necessidades individuais e coletivas, orientadas por motivos visando alcançar um objetivo.

Mas o modo com cada pessoa realiza a atividade varia de acordo com a necessidade e o motivo. No caso da docência, esta é uma atividade tipicamente humana, realizada por professores (as). O motivo de estar e permanecer na docência, pode ser a necessidade básica de sobrevivência ou a busca por realização profissional, e o objeto pode ser o cumprimento de uma carga horária mensal para receber sua remuneração visando garantir sua sobrevivência ou buscar promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ante uma perspectiva e outra há diferença de motivos e objetivos, que por sua vez determinam o resultado da atividade que também é determinada pela forma como os professores a significam.

Leontiev (1978, p. 58), assim destacou:

É exatamente o objeto de uma atividade que dá a ela uma direção determinada. De acordo com a terminologia que propus, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo. É entendido que o motivo pode ser tanto material como ideal, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. A questão principal é que por trás da atividade deve sempre estar uma necessidade, ela deve sempre responder uma necessidade ou outra. Assim, o conceito de atividade está necessariamente conectado com o conceito de motivo. A atividade não existe sem um motivo; atividade “não motivada” não é atividade sem um motivo, mas atividade com um motivo subjetivamente e objetivamente oculto.

A distinção entre diferentes motivos das atividades está principalmente relacionada ao objeto de cada uma delas. É o motivo que impulsiona e orienta a sua realização. Essa compreensão é fundamental para entendermos as motivações que orientam nossas ações e como elas se relacionam com os nossos objetivos e desejos. Segundo Leontiev (1978), é fundamental entender que o conceito de atividade está intrinsecamente ligado ao conceito de motivo.

De acordo com essa perspectiva, a atividade não pode existir sem um motivo que a impulsiona. É importante ressaltar que a expressão "atividade não motivada" não faz sentido, pois toda atividade possui um motivo, mesmo que esse motivo esteja oculto tanto subjetiva

quanto objetivamente. Isso significa que a realização de qualquer ação requer uma motivação subjacente, um impulso interno ou externo que leva o indivíduo a se engajar na atividade em questão.

Dessa forma, Leontiev (1978) nos convida a refletir sobre a importância de compreender os motivos que impulsionam as nossas ações, uma vez que eles são determinantes para realização de nossas atividades, no caso da atividade pedagógica, os motivos determinam nossos modos de agir e são evidenciados nas significações que produzimos sobre ser professor em atividade. Essa discussão será aprofundada na subseção seguinte.

3.2 Atividade, consciência e significação na constituição do professor

Iniciamos pela compreensão de que a atividade humana é motivada por uma série de fatores, como desejos, necessidades e motivos. Quando o professor realizar sua atividade no sentido de desenvolver o máximo de consciência dos estudantes o motivo que a impulsiona é a necessidade de obter um bom resultado na sua atividade que é mediar o desenvolvimento do ser humano e a necessidade se torna o motivo de ser um bom professor, capaz de por meio do conhecimento científico produzir mudanças positivas na vida acadêmica dos alunos

Acerca da atividade, Leontiev (1978, p. 183) asseverou que

[...] a vida de cada indivíduo é feita da soma total ou, para ser mais exato, um sistema, uma hierarquia de atividades sucessivas. É em atividade que a transição ou tradução do objeto refletido em imagem subjetiva, em ideal, ocorre; ao mesmo tempo, é também em atividade que a transição é alcançada do ideal em resultados objetivos da atividade, seus produtos, em material. Considerada deste ângulo, atividade é um processo de inter tráfego entre polos opostos, sujeito e objeto.

De acordo este autor, a transição do ideal para os resultados objetivos por meio da atividade ocorre por meio da própria atividade em si. Nesse sentido, é fundamental compreender que a atividade é uma ação intencional e sistemática, que envolve a relação do sujeito com o objeto de sua ação. Portanto, a atividade é o elo que permite a transição do ideal para o material, pois é nesse processo que o sujeito coloca em prática suas intenções e transforma suas ideias em objetos, em sistemas de hierarquias, isso porque o ser humano é um ser de necessidades e desejos que são construídos na relação com a realidade social

Isso quer dizer que o sistema de hierarquia de atividades humanas sucessivas é uma estrutura que descreve a organização das atividades realizadas pelos indivíduos de acordo com o seu próprio desenvolvimento, ou seja, com o desenvolvimento de sua consciência ao longo do tempo. As atividades são organizadas em diferentes níveis, sendo que algumas são

consideradas mais básicas e outras mais complexas. Essa hierarquia é determinada pela relação de dependência entre as atividades, ou seja, algumas atividades são pré-requisitos para outras. Por exemplo, para escrever um texto, é necessário primeiro realizar outras atividades como pesquisar, organizar as ideias e revisar o conteúdo. Essa hierarquia de atividades sucessivas é fundamental para entender como os indivíduos planejam suas atividades de acordo com os objetivos a serem alcançados.

É por meio do planejamento da atividade que o ser humano alcança a transição do ideal para o real, os resultados objetivos, ou seja, os produtos materiais da atividade. Nesse sentido, podemos entender que a atividade é o elo entre a realidade concreta e o suprimento das necessidades individuais e coletivas.

De acordo Leontiev (1978, p. 140)

A atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material. Em um sentido estreito, i.e., no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo mental, por uma imagem, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo.

Em termos gerais, a atividade é como se fosse um guia interno que nos ajuda a entender e interagir com o ambiente em que vivemos, por meio de tarefas mais simples do cotidiano até as complexas relações sociais.

A atividade não aditiva, portanto, refere-se à forma como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor de maneira ativa e dinâmica. É aquela que não se limita apenas à soma de ações isoladas, mas sim à combinação e interconexão de diferentes elementos que compõem uma ação complexa. Leontiev (1978) destaca que essa atividade é fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que os indivíduos transformam o mundo e a si mesmos e com essa transformação o ser humano elava cada vez mais, a sua humanização.

No caso atividade pedagógica, o professor desempenha um papel essencial no desenvolvimento da escolarização, sendo responsável pela mediação dos processos de ensino. Essa atividade é o cerne do trabalho docente, pois é por meio dela que o professor planeja, desenvolve e avalia os resultados da atividade pedagógica. Ou seja, nos processos educativos escolares, há a unidade dialética, entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

Quanto tratamos da atividade de ensino como fonte de desenvolvimento humano

Moura *et al.* (2016, p. 94) salientam que:

A natureza particular da atividade de ensino, que é máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo e dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada bem como do modo de prover os indivíduos

metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

De acordo com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, é fundamental que nos questionemos sobre o verdadeiro motivo por trás dessas ações e como elas influenciam nosso cotidiano e a vida social. Ao refletirmos criticamente sobre os resultados que essas atividades geram, no caso específico da atividade pedagógica, podemos compreender melhor o impacto que ela provoca na vida dos estudantes.

No caso da docência para que os objetivos educacionais sejam alcançados, aqueles direcionados para o desenvolvimento humano, requer do professor (a) que este realize uma série de ações. Em primeiro lugar, é fundamental realizar o planejamento estruturado, estabelecendo os conteúdos a serem abordados e as estratégias de ensino mais adequadas para desencadear aprendizagens. Isso implica em analisar diferentes fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

O ensino é visto como uma atividade de trabalho para o professor, que busca desenvolver processos educativos para os alunos. Por sua vez, o aprender é encarado como o objeto de estudo do aluno, que se dedica a se apropriar dos conteúdos científicos trabalhados na escola. Esses processos são complexos e estão intrinsecamente ligados, sendo necessário compreender suas relações de modo que a atividade pedagógica possa desencadear ações e processos educativos na direção da formação humana.

A atividade pedagógica é fundamental para a formação dos indivíduos, seguindo a estrutura proposta por Leontiev (1978). Ela se baseia na identificação de uma necessidade, que é a apropriação da cultura humana, e um motivo real, que é a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Os objetivos da atividade pedagógica são ensinar para desenvolver aprendizagens, buscando sempre considerar as condições objetivas da instituição escolar. Nesse sentido, a atividade pedagógica se torna um processo dinâmico e intencional, no qual tanto o professor quanto o aluno desempenham papéis ativos no processo. Quando o professor assume essa postura caminhamos na direção de realizar processos educativos capazes de desenvolver a consciência humana.

Para Vigotski (1996), a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, ela é construída de fora para dentro por meio das significações mediadas pelas relações sociais. Isso significa que a consciência não é algo estático, mas sim algo em constante evolução e transformação.

Segundo Leontiev (1978), a realidade psíquica que se apresenta diante de nós é o mundo subjetivo da consciência. O autor, também destaca que a compreensão de como a consciência

é formada só é possível quando analisamos o indivíduo como um produto da sua participação ativa em um contexto cultural. Isso implica que a consciência não é um fenômeno isolado, mas desenvolvido pela atividade humana e por meio das relações sociais que o ser humano estabelece com a realidade objetiva.

De acordo com o autor citado, a relação entre a atividade humana e a consciência é uma unidade dialética, ou seja, elas estão intrinsecamente interligadas. O desenvolvimento da consciência humana, não é algo dado naturalmente, mas um produto histórico e cultural. A consciência é o resultado subjetivo da interação dos seres humanos com os objetos e com outros indivíduos, consigo próprio e com o mundo. Nessa perspectiva, a consciência não é apenas um reflexo passivo das experiências vividas, mas sim um elemento ativo que determina e orienta a ação humana.

Desse modo, os conhecimentos e as experiências humanas são compartilhados e construídos coletivamente. Em seguida, são internalizados por cada indivíduo, tornando-se categorias intrapsíquicas. O processo de internalização é fundamental para a formação da consciência humana, ou seja, na relação interno/externo. Em resumo, a consciência humana é desenvolvida pelo ser humano na relação com a realidade objetiva e por meio da apropriação do aparato cultural produzido pela humanidade ao longo da história.

Vigotski (1999), ao discutir a consciência, adverte que esta função foi por muito tempo estudada por outras psicologias biologizantes, naturalizantes de cunho comportamentalista, mas que com o advento da nova psicologia, a psicologia histórico-cultural, que tem como fundamento filosófico o MHD, a compreensão da consciência rompeu com os determinismos biológicos, para uma compreensão de que esta é um produto histórico e cultural.

Este autor, empreende uma compreensão revolucionária que busca ir além das concepções tradicionais de consciência e comportamento. Ele argumenta que a consciência não deve ser compreendida pela concepção idealista, mas pela atividade do ser humano e destaca a importância dos signos como mediação fundamental para o desenvolvimento da consciência humana.

De acordo com Vigotski (1999), a noção acerca do processo de significação exige a compreensão sobre a distinção entre o instrumento psicológico e o técnico. Enquanto o instrumento psicológico (signo) está direcionado para a psique e o comportamento, o instrumento técnico tem como objetivo principal provocar mudanças no objeto externo.

Ambos são elementos intermediários (mediadores) entre a atividade humana e o objeto, mas cada um tem uma orientação diferente. É como se o instrumento psicológico fosse voltado para o nosso interior, para o que acontece dentro de nós, enquanto o instrumento técnico é

voltado para o mundo exterior, para o que acontece fora de nós. É como se fossem duas ferramentas diferentes, cada uma com sua função específica na realização da atividade, são, portanto “[...] os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico” (Martins; Rabatini, 2011, p. 29).

Os signos funcionam como órgãos sociais, pois são mediadores da realidade externa e nessa relação externo/interno, por meio dessa relação o ser humano passa a produzir novas significações que medeia o desenvolvimento da consciência. Desse modo a consciência se elava qualitativamente como um sistema de relação entre outras funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem, atenção, emoções, sentido e significados dentre outras. De acordo com Vigotski, (1999, p. 381), “[...] a pedra angular do materialismo é a tese de que consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza”.

Em resumo, este autor nos mostra que a formação da consciência é um processo complexo e dinâmico, no qual diferentes funções mentais se interconectam e se integram para criar no indivíduo condições de significar e agir de modo mais desenvolvido a realidade objetiva para transformá-la, pois segundo Vigotski (1999, p. 88), “[...] a própria natureza da consciência determina o fato de ela refletir a realidade objetiva”, ou seja ela se desenvolve e se transforma, e, desse modo, determina a qualidade de formas de agir no mundo.

A consciência não é algo separado da realidade ou transcendental, mas sim uma manifestação do funcionamento do cérebro, que por sua vez, é regulado pelas determinações do mundo, do contato com a realidade objetiva. Essa compreensão coloca a natureza (realidade objetiva) como a origem e o contexto em que a consciência se desenvolve, estabelecendo uma relação intrínseca entre o indivíduo e atividade. Portanto, é a tese de que consciência e cérebro humanos são produtos e parte da natureza. Desse modo torna evidente a importância de compreendermos que a consciência humana é desenvolvida no processo da relação do homem com outros homens, mediado pela cultura e pela produção de sua existência.

Para Leontiev (1978), no que concerne à consciência, esta deve ser compreendida como um movimento interno particular, engendrado pelo movimento da atividade humana. Assim, “[...] a consciência encontra na atividade humana a condição de desenvolvimento e transformação, ou seja, a consciência tem natureza sócio histórica” (Leontiev, 1978, p. 264).

De acordo com essa perspectiva, a consciência não é apenas um aspecto individual, mas também é determinada pelo contexto social e histórico em que estamos inseridos. Isso significa que nossas experiências, interações e relações com os outros desempenham um papel fundamental na formação da nossa consciência.

Vigotski (1999) ao realizar uma análise psicológica da formação da consciência destacou a variabilidade das conexões e relações interfuncionais no desenvolvimento da consciência, bem como a capacidade desta função psicológica superior, de estabelecer conexões entre diferentes funções e processos mentais, permitindo-nos realizar tarefas complexas e nos relacionar com diferentes situações da vida social. A formação de um sistema dinâmico e complexo implica que a consciência não é uma entidade isolada, mas um sistema integrado de funções psíquicas humanas e se desenvolve por saltos qualitativos, pois:

[...]o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana são a expressão da lei segundo a qual os saltos dialéticos não são apenas a transição da matéria inanimada à sensação, mas também desta para o pensamento (Vigotski, 1999, p. 193).

Portanto, a consciência humana é constituída por características essenciais e fundamentais que expressam a lei dos saltos dialéticos. Nesse sentido, a consciência não é algo fixo e imutável, mas sim um processo dinâmico que está constantemente se transformando e desenvolvendo ao longo do tempo e não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como parte integrante de um sistema de relações sociais complexas e variadas.

De acordo com Vigotski (1999), a variabilidade das conexões e relações interfuncionais que formam o cérebro humano é essencial para compreendermos como a consciência humana se desenvolve. O psicólogo russo argumenta que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que está em constante desenvolvimento e transformação. Ele enfatiza que a mente não é apenas o resultado das funções cerebrais isoladas, mas sim o produto de um artefato de interações complexas entre diferentes áreas do cérebro humana que empreende a consciência.

Essas conexões e relações interfuncionais são desenvolvidas pelo ser humano na relação com a realidade e mediado pela cultura. A consciência humana é uma manifestação complexa que envolve a interação entre o mundo físico e o mundo mental que medeia nossa conduta e nossas ações.

É, portanto, a consciência que possibilita nosso conhecimento de mundo, da produção material da existência humana. Contudo, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade capitalista que empreende sua ideologia no sentido de formar consciências ingênuas ou precárias acerca da realidade, lançando mão de muitos e diversos mecanismos para isso, a exemplo da educação escolar. Não é à toa que a educação escolar em nosso país vem sendo precarizada. Essa precarização, que atinge docentes e discentes reverbera na produção das consciências que se constituem na relação com esses processos. Por isso que todos os nossos esforços devem convergir na direção da defesa de uma educação orientada para formação

humana, o que requer de toda a sociedade humana a luta incansável por melhores condições objetivas e subjetivas de realização da educação em nossa sociedade.

O desenvolvimento de nossa consciência, por meio da educação, permite compreender a precarização histórica da educação pública, em particular do ensino médio, última etapa da educação básica. Isso porque a educação escolar institucionalizada segue os interesses e a lógica do capitalismo, que empreendem por meio de suas ofensivas, condições precárias de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar. A consciência crítica, permite, portanto, compreender como professores do ensino médio produzem suas significações acerca de ser professor e ser aluno do ensino em São Raimundo Nonato-PI.

A compreensão do significado e sentido na psicologia histórico cultural, passa necessariamente pela compreensão da relação entre pensamento e linguagem, uma vez seu resultado é a palavra verbalizada. Esta carrega significados sociais e sentidos pessoais produzidos historicamente e nas relações sociais. O significado é social, é uma generalização que nos ajuda a comunicar e compreender a realidade histórica. O sentido, embora também seja social, vincula-se as questões de ordem pessoal, afetiva, é produto de vivências pessoais, de cada ser humano, individualmente.

Para Vigotski (2009, p. 479),

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciência não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo a expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado.

O significado desempenha um papel fundamental na mediação entre o pensamento e a expressão verbal. De acordo com o autor, o caminho percorrido pelo pensamento até se transformar em palavra é indireto e internamente mediatizado. Isso significa que o significado atua como uma ponte entre o pensamento e a linguagem, possibilitando a comunicação e a expressão de nossas ideias e sentimentos.

Isso significa que, antes de uma ideia ser expressa verbalmente, ela passa por um processo de transformação, no qual o significado é construído e atribuído. Esse significado, por sua vez, é influenciado por fatores, tais como a cultura, as experiências individuais e as relações sociais. Portanto, o pensamento não é simplesmente traduzido em palavras, mas sim moldado e modificado por meio do significado, antes de ser comunicado verbalmente. Nesse sentido, o

significado é como um fio condutor que guia o pensamento em sua jornada rumo à verbalização, conferindo-lhe sentido e tornando-o compreensível para os outros.

Nessa direção Vigotski (2006, p. 19) assim afirmou:

[...] entre o sentido e a palavra há muito mais relações de independência que entre o significado e a palavra. As palavras podem dissociar-se do sentido nelas expresso, podem mudar de sentido, assim como os sentidos mudam as palavras. O sentido tanto pode estar separado da palavra que o exprime quanto pode ser facilmente fixado em outra palavra. O sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado.

De acordo com o autor, as relações entre o sentido e a palavra são muito mais complexas do que a relação entre o significado e a palavra. As palavras têm a capacidade de se desvincularem do sentido que originalmente expressam pois dependem da relação da pessoa com os acontecimentos, com os fatos da realidade. Portanto, é possível afirmar que o sentido pode estar separado da palavra que o representa e pode ser facilmente transferido para outra palavra.

Vejamos o exemplo da palavra escola. Socialmente, a escola é significada como a instituição que oferta a educação escolarizada. Já o sentido da palavra escola, pode variar para cada pessoa, pois depende de como a pessoa se relaciona com essa instituição. No caso dos docentes, socialmente, todos podem partilhar o mesmo significado social de escola, mas, os sentidos que estes produzem depende do que vivenciam cotidianamente. Por isso, Vigotski (1999, p. 179) afirma que “[...] o significado da palavra permanece estanque, só varia o sentido. O sentido da palavra refere-se a processos psicológicos despertados pela palavra em questão”. Portanto, o significado da palavra, por ser uma generalização é mais estável, demora para mudar, enquanto os sentidos fluem, formando uma zona variável e instável de sentidos.

Podemos citar o exemplo de um professor que sofre mantém boas relações com a comunidade escolar e desenvolve afetos positivos com seus alunos o professor, tem que tem na escola seu local agradável, tem boas condições realizar o trabalho docente.

O sentido que ele atribui ao fato de fazer parte dessa instituição é de alegria, satisfação, contentamento. Porém, se nesta mesma instituição esse professor vivenciar situações de assédio moral e/ou sexual, e por trabalhar em condições precárias de trabalho e ainda sofrer pressões da direção e coordenação para assumir diferentes disciplinas fora de sua área de formação, os sentidos produzidos passam a ser de que a escola é uma local de sofrimento psíquico e emocional etc. Os sentimentos podem ser de medo, rejeição, revolta, indignação, raiva etc. O sentido de uma palavra pode estar separado da própria palavra que a expressa devido à sua natureza móvel e flexível, portanto o sentido é mais amplo e rico do que o seu significado literal, podendo ser facilmente fixado em outra palavra.

Para Vigotski (2009, p. 465) “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido imóvel e imutável”. Portanto, é construção social compartilhada socialmente e o sentido é uma produção singular, individual. A compreensão dos sentidos de um evento, de um acontecimento, varia dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nesses acontecimentos. Isso significa que a vivência é sentida de formas diferentes para cada indivíduo, pois cada um traz consigo suas experiências, conhecimentos e expectativas, crenças etc.

O sentido de uma palavra ou expressão, pode ser caracterizado por sua complexidade e pela existência de várias zonas de estabilidade com diferentes variações. O significado de uma palavra pode ser considerado apenas uma dessas zonas, uma das possíveis interpretações que a palavra adquire quando inserida em um determinado discurso e na atividade humana. É importante ressaltar que o sentido é influenciado por diversos fatores que constituem o ser humano.

Vigotski (2009, p. 398) fez a seguinte afirmação sobre significado:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento e da linguagem.

Quando exploramos o significado da palavra, deparamo-nos com uma unidade fundamental que reflete, a unidade entre o pensamento e a linguagem. É importante ressaltar que o significado da palavra é um elemento indivisível desses dois processos, não podendo ser atribuído exclusivamente à linguagem ou ao pensamento. Podemos compreender que a palavra não é apenas um conjunto de letras ou sons, mas um enunciado com significado e sentido que nos permite expressar nossos pensamentos, sentimentos, ideias e emoções. Dessa forma, significado e sentido, como par dialético, se concretizam em significações produzidas pelo ser humano por meio das relações destes com o mundo, com a realidade objetiva que muda e se transforma.

O significado de um conceito historicamente produzido pode sofrer modificações ao longo do tempo, principalmente quando este conceito não mais atende às novas dinâmicas de relações e práticas sociais que caracterizam o contexto em que ele se insere. Isso acontece porque a sociedade está em constante evolução, e as mudanças nas formas de pensar, agir e se relacionar acabam por influenciar a maneira como compreendemos e atribuímos significado às

coisas. O que antes era considerado normal ou aceitável pode se tornar obsoleto ou inadequado, e novos conceitos e valores emergem para dar conta das novas demandas e necessidades da sociedade.

Podemos de um lado trazer o significado social de relações de pessoas do mesmo gênero, a tentativa de inclusão das pessoas com deficiências em salas "normais" de ensino, o significado do papel da mulher nos espaços e pessoas de outros gêneros de poder e comando político, que era significada como uma atividade desenvolvida exclusivamente por homens dentre outros. a forma como as condições climáticas interferem as condições de vida humana no planeta etc. É importante considerar que todas as nossas ações adquirem múltiplos significados e sentidos. Isso ocorre porque cada indivíduo possui suas próprias perspectivas, experiências e posicionamentos nas relações sociais. Os significados sociais sobre a docência, ainda permanece como missão, sacerdócio ou profissão feminizada e uma profissão desvalorizada socialmente.

Dessa forma, uma mesma ação pode ser interpretada de maneiras distintas, dependendo das posições e modos de participação dos sujeitos envolvidos. Por exemplo, um gesto aparentemente simples, como um abraço, pode ser carregado de diferentes significados, como afeto, amizade, consolo ou até mesmo intimidação, dependendo do contexto, da relação e do contexto emocional dos envolvidos, por isso varia, se expandem, enfim, se constitui uma zona de sentido.

No caso dos professores do ensino médio, os sentidos produzidos na relação com a atividade pedagógica medeiam a produção de significações sobre ser professor e ser aluno do ensino médio e determinam seus modos de agir, bem como, os sentimentos que são desencadeados pelos professores em atividade.

É importante reconhecer que eles (significado e sentido) estão intrinsecamente interligados a um sistema complexo de ideias que nos permitem expressá-los. Essas ideias não existem isoladamente, mas sim em relação à nossa relação com realidade objetiva. Em outras palavras, não podemos separar nossos pensamentos e ideias dos sentimentos que eles emergem, pois eles são inseparáveis. Além disso, nossa relação com a realidade é impactada pelas formas como ela nos afeta, o que significa que produzimos sentido em atividade, o tempo todo e de forma variada.

Calve, Rossler e Silva (2015, p. 439), ao destacarem a compreensão sobre significados sociais afirmam que:

Os significados, correspondem à prática social descarnada, isto é, à generalização da realidade cristalizada e fixada na forma de conceitos,

símbolos e veiculada por meio da linguagem. Trata-se da forma ideal, espiritual da prática social, possuindo assim maior estabilidade na consciência do sujeito.

Os significados são expressos por meio de conceitos, símbolos e linguagem, que nos permitem comunicar e transmitir essas interpretações para os outros. Ao se tornarem cristalizados e fixados na nossa consciência, os significados adquirem uma maior estabilidade e se tornam parte integrante da nossa forma de pensar e agir. Assim, eles se tornam uma espécie de forma ideal e espiritual da prática social, influenciando nossas condutas, ações, pensamento, nossa consciência e sentido pessoal, que liga o significado à realidade da própria vida do indivíduo, ou seja, aos seus motivos e inclinações.

O sentido pessoal é uma dimensão psicológica do ser humano e está intrinsecamente ligada às nossas experiências e tendências individuais. É através desse sentido pessoal que atribuímos significado às coisas e eventos em nossa vida, desse modo o sentido se particulariza pela relação do sujeito com fatos da realidade objetiva.

No caso da docência, de acordo com Cericato (2017), é significada social e historicamente como uma profissão que é acessada por aqueles não tiveram oportunidades ou possibilidades de se inserirem em outras profissões mais elevadas, do ponto de visto socioeconômico, é, portanto, significada como uma profissão de pouco prestígio social na sociedade capitalista.

Apesar de ter seu papel fundamental na formação e desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, os professores muitas vezes são colocados em segundo plano, recebendo salários baixos e enfrentando condições de trabalho desfavoráveis. Essa desvalorização reflete-se não apenas nos aspectos financeiros, mas também no reconhecimento social e na falta de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. Esse cenário contribui para o desgaste físico e mental dos profissionais da educação, que se veem constantemente lutando contra a falta de recursos, a burocracia e a falta de apoio dos sistemas de ensino.

Essas e outras situações sociais que comumente estão presentes na realidade dos docentes em nosso país acabam determinando a produção de significados e sentidos sobre ser professor. Frente a isso, em nossa pesquisa, nosso interesse é analisar essa realidade envolvendo os docentes que atuam nas escolas públicas de São Raimundo Nonato-PI, a fim de compreender as reais condições sob as quais estes realizam a docência como profissão, desvelando os limites e possibilidades destes realizarem uma educação voltada para a formação humana de seus alunos, tema da nossa próxima seção.

3.3 Educação escolar para formação humana: limites e possibilidades do trabalho docente

A educação escolar reflete as relações sociais que permeiam a vida em sociedade. Ela não surge do nada, mas é constituída pela sociedade que ao mesmo tempo é afetada pela educação e vice-versa. Desse modo, a educação escolar não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada ao contexto social e econômico na qual se desenvolve. É por meio dessas relações que a educação vai se modificando, mas na sociedade do capital, ela tende mais a seguir os ditames da classe dominante do que promover o desenvolvimento humano.

No que diz respeito à formação escolar voltada para a formação humana, os estudantes devem se apropriar dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos, aqueles que possibilita o seu desenvolvimento crítico, mas para que isso aconteça, os estudantes precisam:

[...] vivenciar processos educativos, sobretudo aqueles que acontecem na escola, é imperativo. Ao ter como função social possibilitar apropriação do saber escolar, a instituição escola colabora no desenvolvimento sociocultural dos alunos na medida em que promove situações de interação social, isto é, de ensino e aprendizagem, não apenas com pessoas mais desenvolvidas, mas também com os produtos socioculturais, notadamente com os tipos de saber objetivo mais desenvolvido, aqueles da cultura intelectual (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, pp. 27-28).

A instituição escolar desempenha um papel importante ao possibilitar a apropriação do saber escolar, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural dos alunos. Através de situações de interação social, como o ensino e a aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de se desenvolverem não apenas academicamente, mas também na apropriação do humano genérico, das produções humanas, materiais e culturais. É importante destacar também que os dispositivos legais e documentos oficiais que orientam a educação brasileira preconizam a formação integral, isto é, a formação humana. Entretanto, a educação escolar se concretiza por meio de uma proposta de formação de cunho tecnicista que mais conduz à alienação do que caminhos para a formação humana, isso porque, segundo Martins (2019, p. 33),

[...] a organização social capitalista tem obstruído esse desenvolvimento [...] sob as condições de alienação, as capacidades dos homens, bem como as possibilidades para o seu pleno desenvolvimento, reprimem-se e deformam-se, pois obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras.

A organização social capitalista tem sido um obstáculo para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Sob as condições de alienação impostas por esse sistema, as pessoas veem suas potencialidades reprimidas e deformadas, impedindo-as de utilizar plenamente suas forças criativas. Isso acaba limitando as possibilidades de desenvolver a sua máxima humanização.

No âmbito da ordem social vigente e da mundialização do capital, destacamos as interferências dos organismos internacionais dos quais o Brasil, é dependente, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (Bird) entre outros. Esse é um dos fatores que determina a elaboração de políticas educacionais de modo que atendam aos interesses hegemônicos, ou seja, dos interesses das estruturas capitalistas. O banco Mundial e o FMI, frequentemente tem direcionado suas ações e propostas para desregulamentação das relações trabalhistas e diminuição do papel do Estado na sociedade.

A mundialização do capitalismo tem trazido efeitos negativos à educação escolar. Com a crescente influência do mercado e a busca por lucros, as instituições de ensino têm se tornado cada vez mais voltadas para a formação de mão de obra em detrimento da formação para o desenvolvimento integral dos estudantes. O sistema educacional, muitas vezes, prioriza a transmissão de conteúdos padronizados, fragmentados, negligenciando a formação integral dos estudantes.

Acreditamos, portanto, que tais instituições promovem uma visão de educação voltada para a formação de mão de obra barata e flexível bem como uma educação para competitividade através de exames de larga escala que visam mensurar os resultados de aprendizagem em língua portuguesa, matemática e ciências, tais como o IDEB, SAEB e PISA em detrimento da elaboração de políticas educacionais para promover uma educação humanizadora. Além disso, as políticas educacionais propostas pelo banco Mundial e o FMI tem seus efeitos negativos por ter a tendência a favorecer a privatização do ensino, o que pode acentuar as desigualdades educacionais.

Desse modo, Guerra e Figueiredo (2021, p. 33) ao discutir as ações realizadas pela FMI e Banco Mundial na economia e na educação escolar destacam que:

A política educacional empreendida no Brasil a partir da década de 1990 representou a articulação entre forças econômicas e políticas hegemônicas fundamentadas pelo neoliberalismo. Na referida década, os Organismos Internacionais passaram a interferir sistematicamente nas questões educacionais dos países da América Latina e Caribe, particularmente no que diz respeito à política educacional, por meio de assessorias técnicas e pedagógicas, organização de conferências internacionais e da elaboração de diversos documentos.

O Banco Mundial tem atuado como um catalisador de mudanças, incentivando os governos a adotarem políticas educacionais mais eficazes e a investirem recursos de forma mais estratégica. No entanto, é importante ressaltar que o Banco Mundial não age sozinho nesse processo, mas sim em parceria com governos, organizações não governamentais e outras instituições internacionais, desse modo, é justamente o Estado que não busca autonomia ou

mesmo, requer mais financiamento por parte desses organismos já citados, mas as políticas elaboradas a partir dessa relação são políticas educacionais neoliberais e defendem a mercantilização da educação.

Com a educação escolar direcionada para o atendimento das necessidades do capital, cria-se obstáculos a realização do trabalho docente dirigido para o desenvolvimento humano. Desse modo, o projeto de educação que temos visto no nosso país é um projeto educacional esvaziado de conteúdos científicos direcionados para a formação humana que por sua vez é marcado pelo fracasso escolar, com grandes níveis de abandono e baixo rendimento por parte dos estudantes. Desse modo, o projeto da educação em vigor, está distante de promover o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, pois têm como foco a formação para a alienação humana.

De modo contrário à educação ofertada em nosso país, que visa atender aos ditames do poder econômico brasileiro, no contexto da mundialização do capitalismo, advogamos a necessidade de um projeto de educação que caminhe na direção da formação humana, com as condições objetivas e subjetivas direcionadas para desenvolver a humanização dos estudantes.

A formação escolar dirigida para a formação humana, portanto, é organizada por meio de uma proposta concreta de educação contra hegemônica, que atua de modo contrário à adaptação dos indivíduos às condições de alienação. O projeto de educação para a formação humana requer o engajamento das classes oprimidas, como a de professores e professoras, para lutar pela transformação qualitativa da educação.

Nessa direção Duarte (2012, p. 77) enfatiza que são necessárias a elaboração e execução de um projeto educativo que disponibilize:

[...] uma educação que considere o caráter histórico, isto é, os determinantes histórico-sociais da formação da individualidade humana e assim educar para transformar sua consciência, seu espírito, seu intelecto para que eles (indivíduos) transformem pela sua práxis a sua própria história, as suas condições de vida para o pleno desenvolvimento e realização como seres humanos. Transformar os homens para humanizá-los este precisa ser o lema da educação.

O desenvolvimento humano que estamos nos referindo, carece de uma proposta de educação, na qual as condições objetivas e subjetivas disponibilizadas para realizar o trabalho docente caminhem na direção de formação de um sujeito novo, que segundo Vigotski (2018, p. 35), envolve reconhecê-lo em “todas as suas particularidades: em um processo que transcorre por meio do surgimento de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e características do homem (do ser humano)”.

Considerando os obstáculos da sociedade de classes, o projeto de educação direcionado para a formação humana está relacionado com as condições direcionadas para superação das condições impostas pela burguesa, ou seja, alcançar outras formas de sociabilidade compatíveis com a sociedade sem classes, ou seja, contrária às formas de sociabilidade burguesa. Acreditamos que com apoio e ações de outras instituições sociais, associações de educadores, entidades representativas de classes, poderemos atuar na contra hegemonia do sistema capitalista para direcionar projetos educativos dirigidos para a formação humana por meio da escola.

Nesse cenário, entendemos que a escola e a sociedade têm o papel de disponibilizar as produções humanas em suas formas mais complexas e elaboradas de modo que isso se converta em mudanças das condutas humanas e, de modo geral, promova positivamente o desenvolvimento humano. Neste contexto, Saviani (2011, p.9) destacou que reconhecer o saber mais desenvolvido consiste na “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente e conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”.

A educação escolar dirigida para a formação humana, requer potencializar a apropriação de objetivações de modo qualitativo por meio do trabalho docente. A escola, portanto, requer, de acordo com Saviani (2019, p. 129), da “[...]humanização do ser social”, o que envolve a “ampliação e o desenvolvimento cada vez mais complexificado de um rico acervo de objetivações culturais”.

E é por meio das apropriações das boas objetivações humanas que formamos a nossa humanidade (o gênero humano). Em termos de educação escolar, a apropriação das objetivações humanas que, na escola, assume a forma de conteúdos escolares, que medeia o desenvolvimento humano dos estudantes acontece, segundo Saviani (2011, p.50)

[...] pela mediação da escola, pela passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

A escola é, portanto, um lugar privilegiado de socialização do saber científico que promove o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, o processo educativo vai além da mera transmissão de informações, permitindo que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, capacidade de análise crítica da realidade, o desenvolvimento da criatividade. Desse modo, a escola se torna um espaço de produção coletiva do conhecimento, onde as experiências individuais se somam e se transformam em um saber coletivo.

Segundo Saviani (2011 p. 47), no que diz respeito à educação escolar, “[...] o indivíduo que lhe cabe educar sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação”. Na visão deste, a educação escolar desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, uma vez que ele representa um reflexo das relações sociais presentes na sociedade em que vive e na qual é educado.

Dessa forma, é imprescindível que a escola proporcione um ambiente propício para o desenvolvimento dos conhecimentos mais avançados, sem fazer distinção entre os estudantes, a fim de promover uma proposta que caminha na direção da formação integral. Afinal, é por meio da educação que se busca construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham acesso às mesmas oportunidades e possam desenvolver de modo qualitativo suas potencialidades.

O caminho a ser seguido rumo a formação humana necessita de uma proposta de educação revolucionária bem como mudança radical nos modos de produção e distribuição da riqueza material e imaterial produzida pelos conjuntos dos homens, ou seja, é necessária uma descontinuidade das condições hegemônicas de manter a divisão de classes e conseqüentemente negar o acesso aos trabalhadores, ao aparato cultural produzido pela humanidade ao longo do tempo. A proposta, portanto, é a de superar a sociedade capitalista que impõe obstáculos à formação humana por deter todas as formas de poder sobre as classes dominadas, tendo a educação como força motriz que ajuda a reproduzir as formas de sociabilidade burguesa que, por sua vez, tem promovido a desumanização.

Nesse sentido, Duarte (2016, p. 103) nos alerta que:

[...] para não cairmos em fantasias idealistas, precisamos partir do reconhecimento de que a formação humana *omnilateral* não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana e requer a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista.

Sob a ótica do capitalismo, a presença cada vez mais significativa de frações da classe burguesa na concepção e elaboração de políticas educacionais para a educação formal, tem sido direcionada para formar força de trabalho que ajude na manutenção das forças produtivas e geração de riquezas destinada a uma pequena parcela da população brasileira, ou seja, a educação é direcionada para o emprego, uma formação alienante para que os trabalhadores vivam em situação de desumanização.

Este tipo de educação, baseada na é baseado na lógica do capital, não cria condições para que os estudantes sejam capazes de analisar a realidade para além da sua forma aparente, a partir das conexões e mediações que a constituem. Dessa forma, o ato de conhecer está associado ao processo de quantificação, simplificação e classificação que, por sua vez, está direcionado ao domínio instrumental dos conteúdos das disciplinas.

Sobre as deficiências da lógica formal que orienta a educação escolar na formação dos estudantes Lefebvre (1991, p. 59) assim se posiciona:

A história humana apareceria, assim, como um conjunto de causas e efeitos que seriam consequências de leis gerais e absolutas que determinariam as ações e a vida. A lógica formal gera um saber tautológico, que não aceita a contradição e as mediações como determinantes do objeto ou fenômeno, além de reduzir aspectos da realidade em partes, num movimento abstrato, que não possui eficácia de retorno ao todo.

De modo contrário, buscamos, na dialética das coisas, das relações sociais e na atividade de ensino e aprendizagem escolar, os pressupostos de uma formação escolar que possibilite ao aluno compreender os fenômenos e a realidade objetiva por meio das mediações e múltiplas determinações pois, como afirma Lavoura *et al.* (2020, p. 5), é importante apreender “[...] o conhecimento humano como processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da verdade objetiva das coisas”.

Por tudo isso que foi dito até aqui e com base nos pressupostos apresentados nos parágrafos anteriores, reiteramos que nossa pesquisa busca lançar luz sobre as significações que os professores estão produzindo sobre ser professor no ensino médio pela mediação das condições objetivas e subjetivas de trabalho. Em suma, compreendemos que são essas condições objetivas e subjetivas que podem explicar o modo como os (as) professores (as) atuam, como significam à docência na escola pública e as determinações que constituem sua condição de ser, pensar, sentir e agir como docente, indicando com isso os limites e as possibilidades de realização de uma educação dirigida para a formação humana dos estudantes.

De antemão, sabemos que a realidade de professores e professoras que atuam nas escolas do ensino médio brasileiro é de exaustão pela sobrecarga de atividades, realizadas em péssimas condições de trabalho e com currículo fragmentado (orientado pela lógica formal). Essa situação tem colaborado para o desenvolvimento de uma prática mais para a formação do indivíduo alienado pois é a lógica neoliberal que orienta o projeto de educação em vigor, que visa à formação do indivíduo adaptativo e com falsa consciência da realidade.

A concepção de realidade que adotamos nesta pesquisa está amparada na filosofia marxista, uma compreensão crítica e revolucionária, que constitui a força motriz da história. Portanto, a apropriação de base teórica e epistemológica contra hegemônica e revolucionária

são possibilidades de elevação da consciência humana. O modo pelo qual compreendemos a realidade não é para contemplar, conformar-se com sua manifestação imediata que oculta as atrocidades de uma sociedade que explora a maioria das pessoas (trabalhadores) em detrimento da manutenção de privilégios de uma minoria.

O conhecimento produzido na sociedade que explora e oprime possibilita conhecer a realidade camuflada, isolada, de uma totalidade contraditória que são compreensões falsas, conhecimento unilateral. Esse tipo de conhecimento da realidade é conformista e impede de conhecermos os obstáculos de formação humana impostos pela sociedade capitalista.

A realidade que compreendemos nesta pesquisa é dialética, determina e é determinada pelos fatores da realidade. No caso da educação, por meio de apropriação de conhecimentos que permitem conhecer a realidade de maneira contraditória e revolucionária, porque queremos transformar a realidade que desumaniza para alcançar uma sociedade com mais condições de humanização. Uma realidade revolucionária, inconformista, engajada com a formação humana, mediada pela formação escolar.

Contudo, os ideais de educação escolar, na sociedade capitalista, e especificamente a brasileira, e principalmente quando se trata do ensino médio última etapa da educação básica, desde sua regulamentação em legislação específica, têm feito com que essa etapa de ensino seja concretizada de maneira contrária à formação humana, uma vez que a educação escolar no país, desde sua gênese, tem sido guiada pela concepção burguesa de educação, com currículo flexível e fragmentado, embasado nos pressupostos ideológicos da formação de competências e centralizado nas habilidades práticas voltadas para a adaptação ao mercado capitalista. Resumidamente, a educação escolar, sobretudo o ensino médio brasileiro, tem como objetivo formar o indivíduo apto ao mercado.

Esse tipo de educação reverbera na formação precária dos estudantes que pertencem ao sistema público, pois os conhecimentos transmitidos atendem aos interesses do empresariado moderno, responsável pelo seu desenvolvimento ou fracasso. O discurso que prevalece é de que a educação, nos moldes atuais, gera o protagonismo, a autonomia e a liberdade, impregnando na mente dos estudantes a ideia de que eles são capazes de se desenvolverem pelos méritos próprios, basta que haja vontade. Essa é a concepção burguesa de educação, que está amparada nos pressupostos pedagógicos e filosóficos do aprender a aprender que, segundo Duarte (2001), evidencia a hegemonia do projeto de poder econômico que ganha força com a ascensão do neoliberalismo no Brasil e na América Latina.

A ideologia burguesa acompanha a dinâmica da sociedade capitalista pois, segundo Duarte (2001, p. 26) “as classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia

de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado”. No contexto brasileiro, a educação burguesa tem predominado historicamente nas escolas, por meio do currículo direcionado para formação de competências e habilidades que, impulsiona o desenvolvimento do pensamento científico burguês, ou seja, contribui para formar estudantes acríticos para aceitar passivamente as ofensivas capitalistas que, dentre outras coisas, contribui para desumanizar o ser humano.

O projeto hegemônico (burguês) de educação escolar que temos visto na sociedade capitalista marcado pelo fracasso escolar, com grandes níveis de abandono escolar, e baixo rendimento escolar, estão longe de promover o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade porque têm como foco a formação de força de trabalho para garantir a manutenção e reprodução do sistema capitalista de produção.

O projeto de educação em questão, que direciona a educação como privilégio das elites dominantes é uma situação que desencadeia uma crise na educação da população pobre materialmente, porque em um cenário no qual apenas as elites têm acesso a uma educação de qualidade, as oportunidades e perspectivas de ascensão social para a população pobre materialmente são severamente limitadas. Essa situação cria um ciclo vicioso, no qual a falta de acesso à educação de qualidade perpetua a pobreza e assevera as desigualdades educacionais e sociais.

Destarte, compreender a realidade da educação em nosso país, e no caso dessa pesquisa, do ensino médio no município de São Raimundo Nonato no Piauí é um caminho necessário e que precisa ser assumido por aqueles que têm compromisso com outro projeto de educação e de sociedade. As pesquisas que têm sido realizadas sobre essa realidade, como já foram anunciadas aqui, dão conta de desvelar as condições objetivas e subjetivas sob as quais os professores realizam a docência. Como tudo isso os atinge na realização do seu trabalho e como isso reverbera na consciência desses docentes precisa ser melhor compreendido. Portanto, sigamos com essa discussão na seção seguinte.

4 A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REALIDADE NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PIAUIENSE

Esta seção discute a docência no ensino médio evidenciando as condições objetivas e subjetivas de realizar esse trabalho e como essas condições determinam a produção de significações acerca dos modos de ser professor nesse nível de ensino. Inicialmente, nossa discussão será centrada nos aspectos que situam a docência em contexto brasileiro. Em seguida, essa discussão se volta para a realidade que envolve o contexto do município de São Raimundo Nonato – PI.

4.1 A particularidade da docência no ensino médio: considerações sobre as condições objetivas e subjetivas de realizar esse trabalho no Brasil

Docência é o termo que se refere à prática de ensinar e educar, geralmente aplicado ao contexto escolar. O docente desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimento produzido ao longo do tempo que pode ser apropriado pelos estudantes. Desde a chegada dos jesuítas no século XVI, a docência em nosso país passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas.

Segundo Saviani (2019, p. 83), no período do Brasil colônia “[...] coexistiam padres com formação comum, concebida mediante o primado do artesanato, daí a capacidade que qualquer um deles revelava para atuar nas mais diferentes áreas de estudos” e no Brasil império houve a criação das escolas normais em algumas capitais do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as primeiras concepções sobre a docência remetem à ideia de vocação e missão, com professores sem formação específica para atuar como docente em escolas da educação básica, e que, muitas vezes, eram colocados para ministrar aulas apenas por ter um conhecimento mais elevado que os alunos, principalmente na alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental.

A concepção de docência como vocação e missão, desvaloriza as lutas pela profissionalização docente, já que muitas vezes as pessoas são levadas a acreditar que os professores devem estar dispostos a sacrificar tudo em nome de sua suposta missão. A concepção romantizada da educação e docência, onde o professor é significado como alguém que simplesmente ama ensinar, sem a necessidade de profissionalismo por sua vez, colabora para perpetuar a desvalorização da docência. Desse modo, é necessário reconhecer que a

docência é uma profissão como qualquer outra, e, portanto, exige formação acadêmica, competência técnica, e condições adequadas de trabalho.

Ainda sobre essa questão, Gatti *et al.* (2019) destacam que há uma hegemonia no exercício dessa atividade entre as mulheres principalmente na educação básica, com maior ênfase na educação infantil e ensino fundamental.

As autoras afirmam que:

Pelo Índice de Paridade de Gênero (IPG), uma razão numérica entre qualquer indicador para mulheres e o mesmo indicador para homens, utilizado pelas autoras, a licenciatura se caracteriza como um curso feminino: em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, havia 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265. [...] no curso de pedagogia existe a maciça presença feminina no curso, parece de certo modo dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher (Gatti *et al.*, 2019, p.76).

Historicamente, a docência tem sido significada como uma profissão feminina devido a uma série de fatores sociais e culturais. Desde os primórdios da educação formal, as mulheres eram vistas como as principais responsáveis pela educação das crianças, tanto em casa quanto na escola. Além disso, existe a ideia de que as mulheres possuem características naturalmente mais "maternais" e pacientes, as quais, as tornavam mais adequadas para lidar com crianças e adolescentes e os desafios do cotidiano escolar.

A sociedade também valorizava a ideia de que as mulheres deveriam ter uma profissão que não interferisse em suas responsabilidades familiares, o que tornava à docência uma escolha conveniente, embora o cenário atual tenha conseguido sutis mudanças, porque o Censo Escolar da Educação Básica, de 2022, revelou que no ano de 2021:

Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, as mulheres são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. E no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 em todo o país e 80,7% dos diretores são do sexo feminino (INEP, 2022).

A presença masculina na docência aparece com maior índice no ensino médio. As significações acerca da docência relacionado ao cuidado contribuiu para reforçar ao longo do tempo, à perpetuação do estereótipo de que a docência é uma profissão mais adequada para as mulheres. A presença de homens no campo da educação é necessária, para trazer diversidade, e ajudar a quebrar estereótipos de gênero na docência e promover a igualdade entre homens e mulheres na educação básica.

Em função da docência ser significada como missão, pode se entender que qualquer pessoa pode ministrar aulas na educação básica, ou seja, basta gostar de ensinar e ter algum tipo de conhecimento maior que os alunos. Essa situação contribui para descredibilizar ainda mais a profissão docente que há muitas décadas vem sendo prejudicada tanto por falta de

investimentos, ou má gestão dos recursos a ela direcionada, como a falta de políticas públicas permanentes, pois em nosso País, mesmo diante de muitas lutas sociais em torno da valorização da docência, permanece a execução de políticas educacionais imediatas e partidárias, sem continuidade, o que não ajuda na melhoria da educação pública e nem na valorização da profissão docente.

No entanto, a realidade da docência vai muito além disso. A docência é uma profissão, e como tal exige formação, saberes, competência ética, política, técnica e humana e a vivência permanente de processos de formação continuada com possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, aqueles que realizam essa atividade profissional, precisam produzir as condições de realizá-la com qualidade e direcionada para a formação de pessoas críticas e desenvolvidas do ponto de vista histórico e cultural, ou seja, humanizadas. Contudo, só consegue desenvolver esse tipo de docência quem possui essas condições, quem passou por um processo de formação crítica e humanizada.

De acordo Art. 62 da atual LDB, Lei 9394/1996 “[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996). Desse modo, a formação do professor para atuar em qualquer etapa da educação básica, requer a formação mínima em licenciatura plena.

A atual Diretriz Curricular para a formação regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, no Art. 2º, prevê a que formação de professores para atuar na educação básica, “[...] pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019).

Ter docentes com formação em nível superior para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica, ainda não é uma realidade. De acordo como PNE (2014-2024), a meta 15 pretende “[...] garantir, em regime de colaboração dos entes federativos, que os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior até 2024” (Brasil, 2014).

Dados do Censo Escolar de 2022, demonstrou nos resultados que no ano de 2021, que a “docência ministrada por professores com formação superior adequada à área de conhecimento atingiu o percentual de 60,7% na educação infantil, 71,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, 58,5% nos anos finais do ensino fundamental e 66,6% no ensino médio

(INEP, 2022). Portanto, o censo escolar evidencia, um cenário distante da meta do PNE ser alcançado, e a vigência do plano, termina no final deste ano em curso.

Essa situação pode resultar nos estudantes aprendizado defasado e superficial, impactando diretamente no desenvolvimento acadêmico das crianças. Além disso, a falta de formação adequada pode gerar um desestímulo por parte dos alunos, que podem se sentir desinteressados em aprender. Além disso, a ausência de professores qualificados pode contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais, já que a educação é um dos principais meios de promoção da igualdade de oportunidades.

A docência, como qualquer outra profissão, se constitui pela mediação de condições objetivas e subjetivas. Compreendemos como condições objetivas aquelas que estão no campo da dimensão objetiva da realidade, ou seja, no campo da dimensão material, isto é, da materialidade, da objetividade. Elas são produzidas pelos seres humanos para mediar sua existência material. No caso do trabalho docente, as condições objetivas da educação estão relacionadas às condições objetivas de funcionamento das escolas, às condições objetivas de trabalho dos professores e às condições objetivas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Precisamente, estamos falando das condições de trabalho, das condições salariais, das condições de funcionamento das escolas, das condições de operacionalização da docência em sua materialidade.

Já as condições subjetivas estão no campo da dimensão subjetiva da realidade, dizem respeito àquilo que individualmente cada humano produz e precisa produzir para dar conta de realizar suas atividades. Especificamente, estamos falando dos interesses, necessidades, motivações, expectativas, compreensão acerca das dimensões e ética e política da educação.

Embora explicadas de forma separadas, elas existem e se articulam dialeticamente. É dessa relação dialética que se constitui a realidade na sua totalidade. Ao mesmo tempo, é nessa dialética que vivem os seres humanos, mergulhados nessa totalidade, constituindo e sendo constituídos por ela. Esse processo de constituição humana pela dialética objetividade e subjetividade explica a produção histórica da consciência humana, mais especificamente, a produção das significações, a dimensão subjetiva da realidade.

Especificamente, as pesquisas sobre a docência no ensino médio indicam que essa atividade, tem sido sufocada pelas péssimas condições de trabalho, pelas constantes mudanças curriculares e em função das avaliações institucionais controladas pelo Estado. Essa realidade pressiona os docentes a se adaptarem as mudanças de forma abrupta e sem diálogo. É a lógica da flexibilidade das formas de trabalho sem a política de valorização permanente destes profissionais. Por estes motivos, à docência em geral e especificamente no ensino médio vem

se fragilizando, pela flexibilizando e precarização das relações e condições de trabalho que tem se asseverado ao longo das três últimas décadas deste século, principalmente conforme citado em outra seção desta pesquisa, em função da alteração da CLT, da Reforma da Previdência, e sua relação com a atual reforma da educação básica com destaque para a reforma do ensino médio.

De acordo com Ferretti (2018, p. 35),

tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma (ensino médio) é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores. Embora a flexibilização do trabalho seja usualmente empregada na análise das relações de trabalho desenvolvidas em empresas, seu significado pode, ser aplicado às instituições escolares em que o trabalho é submetido a processos de flexibilização.

A interferência do neoliberalismo econômico, que assume um caráter genérico nos demais ramos de trabalho, afeta também à docência. Sob a lógica mercantilista, a docência no ensino médio com base na reforma atual se concretiza sobre uma série de ilusões embutidas nos arranjos curriculares que a compõe, principalmente com os ideais de que professores dessa etapa de ensino precisam estimular e criar as condições de que no exercício da docência, possa desencadear nos estudantes, a autonomia, liberdade, empreendedorismo e protagonismo juvenil.

O discurso de autonomia e liberdade pode mascarar a falta de estrutura e apoio para que os jovens realmente se desenvolvam, os professores também são iludidos pelos conteúdos idealistas contidos nos materiais didáticos. O empreendedorismo, por sua vez, pode acabar incentivando uma competição desenfreada e individualista, em vez de promover a colaboração e solidariedade entre os estudantes. Desse modo, o estado promove um assédio moral contra os professores (as) que precisam “vender” ilusões na docência do ensino médio brasileiro.

Quando o Estado assume o controle do trabalho do professor, as consequências passam a ser negativas, tais como a limitação da liberdade dos professores em diversificar as abordagens pedagógicas e a orientação de um ensino tendencioso e manipulado para atender aos interesses do governo e do empresariado, que pode resultar em um ambiente escolar tenso e desestimulante para todos os envolvidos.

Essa situação, acaba por desvalorizar a formação integral dos estudantes, priorizando apenas o conhecimento que pode ser mensurado por meio de provas e exames pontuais. Além disso, a privatização e a terceirização de serviços educacionais (capacitações/formações) têm levado à precarização da educação pública, e em particular do ensino médio.

Para Branco *et al.* (2021, p. 48), à docência no ensino médio sob a lógica do mercado, amparada na competição de exames e provas, na concepção de formação para o trabalho, de habilidades técnicas, traz o sentimento de impotência para os professores que planejam o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando falamos sobre baixa motivação, baixa autoestima e sentimento de impotência entre os professores do ensino médio, estamos lidando com um problema sério que afeta não apenas o desempenho dos educadores, sua qualidade de vida e sua saúde física e mental.

Por se sentirem desvalorizados, estes profissionais não encontram estímulo para exercerem sua profissão da melhor forma possível, resulta em aulas menos dinâmicas, falta de criatividade e até mesmo desinteresse em acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A baixa autoestima, por sua vez, faz com que os professores se sintam incapazes de lidar com os desafios da profissão e de superar as adversidades do cotidiano docente. O sentimento de impotência surge quando os educadores percebem que, mesmo se esforçando ao máximo, não conseguem promover mudanças significativas na vida dos alunos e na qualidade do ensino, ou seja, essa situação, é determinada pelos diversos mecanismos de controle e pressão por resultados na lógica da competitividade global por parte do Estado e sistemas e ensino.

Sobre a docência no âmbito nas negociações em torno da formação para servir aos interesses privados, sob na lógica do neoliberalismo, Frigotto (2021, p. 78) destaca que o trabalho docente segue “[...] a ideologia do capital humano, que ainda tem a ilusão de integrar a todos, se metamorfoseia numa ideologia ainda mais perversa, porque afirmada no culto ao individualismo e ao pragmatismo da ideologia das competências”. Ou seja, o Estado burguês tem um papel controlador e gerencialista sobre os processos educativos escolares e os professores (as) são instigados e pressionados a formar no ensino médio indivíduos adaptados aos interesses do capitalismo.

A adoção de medidas gerencialistas na educação, semelhantes aquelas adotadas pelo setor privado, tais como a busca por eficiência, produtividade e resultados imediatos, alcance de metas estabelecidas, tem impactado negativamente na qualidade da docência em geral, e especificamente no ensino médio brasileiro.

A presença de um Estado controlador pode ter consequências significativas no trabalho do professor. A imposição de diretrizes e metas rígidas pode limitar a autonomia do docente, impedindo-o de adaptar sua prática pedagógica às necessidades específicas de seus alunos, bem como normas de avaliação para aprovação em massa.

No contexto do controle do Estado, pela demanda do neoliberalismo na dedicação, Frigotto (2021, p. 72) destaca que:

Na perspectiva de uma análise histórica, ou seja, da que busca entender como a realidade humana se produz, a desigualdade resulta das relações de dominação da classe dominante sobre as demais e, como tal, a concepção da função da escola e do trabalho docente é de ensinar e educar para a superação das relações de classe. O grifo em ensinar e educar deve-se ao fato de que a tese dos profetas do neoliberalismo da década de 1990, no Brasil, e os atuais ultraconservadores é a de que à professora e ao professor, cabe-lhes ensinar os conhecimentos neutros, mas não educar.

A neutralidade, está direcionada para camuflar que o conhecimento instrumental realizado na docência do ensino médio, sugue os ditames da lógica burguesa, mas não é neutro, é desprovido dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos historicamente, em nome da lógica do capitalismo. As consequências negativas da educação sob a lógica do neoliberalismo e dos atuais ultraconservadores são bastante preocupantes, pois corre-se o risco de formar indivíduos alienados e conformistas. A ideia de que os professores devem se limitar a ensinar conhecimentos neutros e instrumentais tira a essência da educação, que vai muito além de simplesmente transmitir informações, ela deve ser um complexo da realidade humana privilegiada para promover o desenvolvimento humano.

A docência do ensino médio é composta por professores das diversas áreas do conhecimento, e estes docentes são conhecidos da seguinte forma

Os professores de ensino médio são identificados por trabalharem em mais de uma escola, com carga horária superior de 30 horas, exclusivamente na sala de aula, com pouco tempo para formação e planejamento. Possuem ainda várias turmas com média de 40 alunos cada, lidando com um número alto de alunos e tarefas (Mesquita, 2014, p. 114).

Com pouco tempo para formação e planejamento, os professores acabam sobrecarregados e com dificuldade de se atualizarem e se prepararem para lidar com as demandas cada vez mais complexas da educação. Além disso, ter várias turmas com uma média de 40 alunos cada só agrava a situação, tornando praticamente impossível oferecer um ensino de qualidade. Essa situação gera um abismo entre a docência do setor privado e docência no setor público, bem como um ciclo vicioso de desigualdade social, perpetuando a divisão entre os privilegiados e os menos favorecidos.

A concepção de docência que defendemos nesta pesquisa, é aquela que supere a docência que tem como base as formações de competências imediatas para aquela direcionada para a formação humana, e neste sentido concordamos com Martins (2010, p. 16)

[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

A docência como processo de humanização dos indivíduos, significa que esta necessita ser organizada e realizada para além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas imediata. Esta deve promover o desenvolvimento integral das pessoas, estimulando a reflexão crítica, a mudança de conduta e seus modos de pensar e agir sobre a realidade.

Desse modo à docência no ensino médio não deve ser apenas um meio de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas sim um instrumento de transformação social, ou seja, instrumento de humanização em uma sociedade, a capitalista, que promove a desumanização, ou seja, a docência com ideais contra hegemônicos, ou deve ser “[...] Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (Martins, 2010, p. 17).

Desse modo, à docência para a formação humana deve assumir contornos diferente em contraposição a prescrição de normas e documentos que seguem a lógica burguesa de educação. E para isso, à docência que defendemos necessita ir além dos conhecimentos superficiais/imediatos para possibilitar o máximo das potencialidades humanas por meio do aparato histórico produzido pela humanidade, pois segundo Duarte (2010, p. 48), e para isso é necessário

[...] superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana.

A docência para o desenvolvimento da humanização dos indivíduos precisa impulsionar condições para os estudantes caminharem na direção de alcançar as formas mais evoluídas de existência humana. Ao incentivar os alunos a questionar, analisar e refletir sobre as estruturas sociais e as injustiças presentes em nossa sociedade, os professores podem ajudar esses estudantes a desenvolver sua consciência, sem a presença de opressão. É preciso agir na contra hegemonia do capitalismo global e nacional na direção de uma sociedade mais humanizada.

Conforme afirmam Bock e Soares (2020, p. 51), a dimensão subjetiva da realidade [...] é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos.

Portanto, é na relação objetividade/subjetividade que envolve a realização da docência que encontramos elementos para explicar como professores estão produzindo as significações acerca de ser professor e ser aluno no ensino médio. Ou seja, precisamos entender em quais

condições objetivas e subjetivas esse profissional está realizando sua atividade, uma vez que duas dimensões estão intrinsecamente interligadas, influenciando-se mutuamente e moldando a forma como os seres humanos se relacionam consigo mesmos e com o mundo ao seu redor.

Uma situação objetiva que afetou negativamente o planeta foi a pandemia do novo corona vírus (COVID-19). Essa doença impactou a vida de todas as pessoas e todos os tipos de trabalho pela necessidade do distanciamento social em virtude do contexto pandêmico, situação que mudou drasticamente as relações sociais e gerou o adoecimento e óbito de milhares de pessoas no Brasil e no mundo.

No Brasil, o governo federal assumiu forte discurso negacionista, reafirmando a inexistência da letalidade da doença, atrasou a implantação de uma política nacional de prevenção por meio de vacinas, não elaborou um protocolo sanitário para contenção da doença e distribuiu, em massa, muitas *fake News*. Essa situação objetiva além de ter levado a óbito milhares de brasileiros, deixou marcas profundas nos que ficaram, afetou de forma negativa milhares de pessoas, dentre elas, professores e professoras que experimentaram, dentre outras coisas, afetos de medo, insegurança, exaustão, ansiedade, tristeza, frustração e outros gerados em função da vivência da profissão em situações nunca imaginadas.

Para Frigotto (2021, p. 84), o contexto pandêmico gerou uma tragédia no mundo,

[...] do ponto de vista sanitário, econômico, social e político – advinda da pandemia da Covid-19, expressou a agudez brutal da crise do sistema do capital. No Brasil, esse processo foi adensado ao obscurantismo, ao negacionismo e ao aprofundamento do neoliberalismo em escalas descomunais.

Nesse contexto, as estruturas econômicas em diversas atividades ficaram sem a força dos trabalhadores que necessitaram se isolar em função da alta possibilidade de contaminação da COVID-19. Contudo, essas mesmas estruturas de capital, ao invés de buscarem possibilidades de melhorar as condições de trabalho durante e após o fim da situação de emergência da pandemia, fizeram o contrário, argumentaram a favor da necessidade de flexibilização das relações de trabalho.

Além dos impactos na saúde pública e na economia, houve o aprofundamento da pobreza de maior parte da população brasileira em função do alto índice de desemprego e um processo de desescolarização em massa nas escolas públicas brasileiras. O empresariado brasileiro pressionou os governos a mudarem o formato do ensino mesmo após o fim do distanciamento social, com a possibilidade do ensino híbrido que, por sua vez, colabora para a precarização da educação pública.

Dessa forma, compreendemos que a área da educação foi umas das mais afetadas negativamente em função da pandemia de COVID-19. Os (as) professores (as) foram obrigados a reorganizar o trabalho docente, por meio de práticas educativas mediadas por tecnologias e plataformas digitais e a adotarem metodologias de ensino adequadas ao formato de ensino remoto, mesmo sem terem o preparo e as condições materiais para isso.

Ademais, a sala de aula mudou de lugar: os professores se viram obrigados a investir em adequação de espaços físicos em suas casas para gravar e ministrar aulas com poucas condições objetivas e subjetivas, sem investimento pelo Estado das condições requeridas para essa realidade. Os estudantes também se valeram de seus espaços em casa, com poucas condições objetivas para estudar, gerando baixas aprendizagens, fator que contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais.

A complexidade do contexto pandêmico, o negacionismo em torno da ciência por parte do governo federal, ineficiência e incompetência técnica do ministério da educação da época geraram enormes desafios e dificuldades para educação pública. Os docentes obrigados a se reinventarem, passaram a adotar novas formas e estratégias de realizar o trabalho docente, por meio da utilização de recursos tecnológicos não utilizados no cotidiano, antes do contexto pandêmico. Essa situação agravou ainda mais o adoecimento de muitos docentes, principalmente do ensino médio.

Muitos estudantes, mesmo que de áreas urbanas, não tiveram suporte tecnológico concedido pelo Estado para aquisição de computadores e similares, com internet de qualidade. Em situação mais precária ficou o público estudantil das zonas rurais dos municípios, onde a rede de internet, por vezes, é inacessível. De acordo com Oliveira e Pereira Júnior (2020) e Winters *et al.*, 2023, p. 6), a situação dos estudantes de escolas públicas piorou na pandemia pois, além da ausência de condições objetivas, “[...] a forma de ensinar e aprender foi drasticamente modificada, observando-se uma ruptura no padrão pedagógico, causando impacto negativos nas aprendizagens discentes” como ênfase no ensino médio.

Diante desse cenário, uma questão importante e determinante do trabalho docente foi esquecida: a capacitação dos professores para atuarem no novo formato de ensino. E, quando aconteceu, foi realizada de forma insuficiente para os professores aprenderem a lidar com as tecnologias para realização do trabalho docente com êxito. De acordo com Neves, Fialho e Machado (2021, p. 19), com o fechamento das escolas em função do distanciamento social “as condições domiciliares dos discentes eram inadequadas, sem capacitação específica para o uso das tecnologias e com precário ou nenhum apoio governamental”.

O contexto pandêmico gerou exaustão, cansaço físico, mental e adoecimento dos (as) professores (as). Segundo Santos *et al.* (2020, p. 138), “o trabalho docente no âmbito da pandemia foi extremamente precarizado e dificuldades e lacunas preexistentes foram potencializadas com o advento do ensino remoto”. Os impactos negativos são imensuráveis, pois as desigualdades educacionais no país foram acentuadas, uma vez que tanto os professores como os estudantes não detinham condições materiais de realizarem suas atividades com qualidade.

Outro fator de ordem objetiva que tem impactado de forma determinante a condição subjetiva da docência no ensino médio brasileiro, está vinculada ao âmbito político e econômico. Nesse aspecto, destacamos a política neoliberal asseverada no Brasil nos últimos 6 (seis) anos, que impactou a educação e a desvalorização do trabalho docente, pelo desinvestimento na educação, fortes discursos ideológicos e políticos por parte do governo federal para desqualificar a educação pública, o que contribuiu para a precarização do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente foi acentuada tanto em face da política ultraconservadora do governo federal, que reverberou em uma profunda desvalorização das escolas públicas, como em função da reformulação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que definiu novas regras do trabalho, impostas pela lei 13467/2017.

A alteração da CLT gerou sérios problemas para os trabalhadores, tais como perdas de direitos trabalhistas e previdenciários, tudo em consequência da lógica da flexibilização do trabalho, que resultou, segundo Antunes (2018), na uberização do trabalho, com contratos flexíveis baseados em condições precárias e baixa remuneração. O mesmo autor destaca os prejuízos ao ser humano pela flexibilização do trabalho no Brasil e em outros países capitalistas. Ele assevera que esse contexto acaba:

impondo sua trípole destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram partes inseparáveis do léxico corporativo. Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial (Antunes, 2018, p. 48).

As novas formas de trabalho geradas por demanda da reestruturação produtiva do capitalismo geram a exploração. A docência, um tipo de trabalho que diretamente não produz riqueza material, não é diferente das demais atividades produtivas, portanto não pode fugir das atuais formas de trabalho. Desse modo, a educação escolar tem sido instrumento de fortalecimento do neoliberalismo econômico global e tem sofrido constante precarização em função da ausência de condições de trabalho docente.

O agravamento da flexibilização das relações de trabalho, portanto é crescente, sobretudo com a reforma da CLT e a reforma da previdência social, especificamente, do trabalho docente em função da disseminação em larga escala de plataformas digitais de alto alcance e conexão, que permite o trabalho on-line, de forma síncrona e assíncrona, do trabalho híbrido e o *home-office*. Essa lógica é típica de Estado subserviente à lógica neoliberal do mercado, na qual o professor busca o máximo de oportunidades para melhorar a renda mensal, assumindo diversos postos de emprego, em um contexto de precarização do trabalho iniciada com a reestruturação do capital, no Brasil, na década de 1970, lógica que se seguiu nas décadas seguintes, vindo a se agravar com a alteração da CLT em 2017.

A flexibilização das relações de trabalho, em particular no contexto da reforma da CLT, tem sido seus aspectos negativos para os trabalhadores, especialmente quando se trata do trabalho docente. A lógica de flexibilização é frequentemente associada a um Estado subserviente à lógica neoliberal do mercado, onde a valorização do trabalho e a proteção dos direitos trabalhistas são deixadas de lado em prol da maximização dos lucros e da eficiência produtiva, desse modo, os trabalhadores são explorados e desumanizados.

A imposição do trabalho on-line, umas das formas de flexibilização do trabalho segundo Antunes (2018, p. 48),

Fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário das corporações”, tornando cada vez mais palpável o universo das relações precárias de trabalho.

Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, o trabalho online tem se tornado cada vez mais comum e presente na vida das pessoas. No entanto, é importante refletir sobre as consequências dessa imposição do trabalho online, como apontado por Antunes (2018). Em primeiro lugar, é necessário destacar que essa modalidade de trabalho pode trazer benefícios, como flexibilidade de horários e a possibilidade de trabalhar de qualquer lugar. Contudo, a falta de uma rotina fixa pode dificultar o estabelecimento de limites entre vida pessoal e profissional, levando a uma sobrecarga de trabalho e ao aumento do estresse. Também é importante ressaltar que o trabalho online pode gerar uma maior pressão por produtividade, já que o profissional está constantemente conectado e disponível.

Por fim, é necessário considerar os impactos na saúde mental, como a ansiedade e a depressão, que podem ser agravados pelo excesso de trabalho e pela falta de contato humano. Diante dessas reflexões, é necessário, portanto, que as empresas e os trabalhadores estabeleçam maneiras de equilibrar o trabalho online com momentos de descanso e interação social, a fim de minimizar as consequências negativas dessa imposição ou dessa opção também denominada

teletrabalho, ou ainda, uma nova organização da CLT, visando erradicar a lógica desumanizadora empreendida por esta legislação que por sua vez atende aos interesses do estado, do capitalismo nacional e mundial.

A precariedade das relações de trabalho se mostra em ascensão nesta década. Tratando-se do trabalho docente, existe um grande percentual de professores em regime de subcontratação por meio de contratos temporários, em face da ausência de concursos públicos, o que constitui um projeto de governo, que preza pela mão de obra barata, sob a lógica da flexibilização das relações de trabalho regulamentada por meio da reforma das leis trabalhistas (CLT).

O imperativo da reforma da CLT, de 2017, já anunciado nesta subseção, é constituído pela flexibilização da legislação trabalhista, possibilitando, segundo os idealizadores, a existência de mais postos de trabalho por meio da simplificação da formalização de vínculos trabalhistas. Por outro lado, acentua a exploração dos trabalhadores em geral e, especificamente, dos trabalhadores em educação, uma vez que, segundo Kuenzer (2021, p. 245), “a reforma da legislação trabalhista responde com a flexibilização das formas de contratação: terceirização, contratos por tempo determinado, contratos intermitentes, uberização”.

Ainda na questão da degradação das relações de trabalho e usurpação de direitos conquistados, destacamos a Reforma da Previdência Social, instituída pela proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC) 06/2019 e regulamentada pela na Emenda Constitucional 103/2019. A reforma em questão atinge principalmente os trabalhadores do setor privado, que por sua vez, já têm contratos de trabalhos mais frágeis e jornadas de trabalho extenuantes que demandam força física e gasto de energia que desencadeia cansaço físico e adoecimentos.

Ao discutirem os impactos da reforma da previdência na vida dos trabalhadores, Lobato, Costa e Rizzoto (2019, p. 7) denunciam que:

A reforma é mais radical e perversa com os trabalhadores do setor privado, trabalhadores rurais, mulheres e pobres. Os novos critérios de tempo de contribuição e de idade mínima são extremamente duros considerando-se as desigualdades regionais de expectativa de vida. O projeto considera a expectativa de vida de 76 anos para os brasileiros, quando se sabe que ela pode ser bem menor em regiões mais pobres e na população com piores condições de vida, seja no meio rural, seja nas periferias das grandes cidades. A exigência de 20 anos de contribuição para a aposentadoria rural, além de 60 anos para homens e mulheres, impede que esses trabalhadores, em especial as mulheres, aposentem-se.

A reforma da previdência de 2019 trouxe uma série de impactos negativos para os trabalhadores brasileiros. Com o aumento da idade mínima para a aposentadoria e o aumento do tempo de contribuição, muitos trabalhadores terão que adiar seus planos de se aposentar, o

que pode comprometer a qualidade de vida na terceira idade. Além disso, as mudanças nas regras de cálculo dos benefícios previdenciários podem resultar em uma redução significativa nos valores recebidos pelos aposentados, o que pode tornar ainda mais difícil manter um padrão de vida digno na velhice. Em resumo, a reforma da previdência de 2019 representa um retrocesso para os trabalhadores, que terão que lidar com mais dificuldades para garantir uma aposentadoria justa e digna.

Em função da acentuação da flexibilização das relações de trabalho, compreendemos que houve nos últimos 6 (seis) anos, houve aumento significativo do trabalho informal e das condições menos estáveis de trabalho. Isso se deve, em grande parte, à implementação de modelos como o contrato de trabalho intermitente, que oferece menos segurança e estabilidade para os trabalhadores. Além disso, temos presenciado a retirada de direitos antes garantidos, como o direito ao pagamento de horas e o direito ao pagamento de horas extra, que agora são substituídas pelo banco de horas. Essas mudanças têm desencadeado insatisfação entre os trabalhadores, que se veem em situações mais precárias e vulneráveis nas relações trabalhistas.

Desse modo, as interferências do capitalismo na educação pública, conforme afirma Duarte (2020, p. 36), têm

o caráter reacionário do obscurantismo beligerante e o caráter mistificador e alienante da ideologia neoliberal. As consequências da intrínseca conexão entre obscurantismo e neoliberalismo são, para o currículo escolar, verdadeiramente desastrosas.

A ideologia neoliberal possui características reacionárias e mistificadoras, sendo esta conexão intrínseca extremamente prejudicial para o currículo escolar. O obscurantismo, ao promover a ignorância e a falta de conhecimento, impede o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, alienando os indivíduos e mantendo-os submissos a um sistema opressor. A ideologia neoliberal, ao enfatizar o individualismo e a competição, contribui para a reprodução de desigualdades sociais e econômicas, reforçando a lógica do mercado como referência para a educação pública e dessa forma reproduz a precariedade da mesma.

Kuenzer (2021), ao discutir sobre as condições de trabalho do professor, no cerne de uma sociedade de classes e com acumulação flexível do capital, destacou que a precarização do trabalho docente na escola pública é um imperativo da sociedade burguesa ressaltando que:

a precarização do trabalho docente, por sua vez, não é um fenômeno isolado, inserindo-se no processo mais amplo de precarização do trabalho em geral; do mesmo modo, vai sofrendo transformações ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Por isso, precisa ser compreendida a partir de como se constituem as relações de produção e sociais por elas geradas, a partir das necessidades do processo de acumulação do capital (Kuenzer, 2021, p. 235).

A precarização do trabalho docente é um problema que não pode ser analisado

isoladamente, pois está inserido em um contexto mais amplo de precarização do trabalho em geral como do trabalho no sistema capitalista mundial. É necessário entender como as relações de produção e as relações sociais são constituídas a partir da acumulação do capital tanto no contexto global como nas sociedades capitalistas periféricas da América Latina e, especificamente, o Brasil.

Portanto, compreendemos que a precarização do trabalho docente no ensino médio brasileiro, não é uma situação estática, mas sim um processo em constante evolução é resultado das dinâmicas econômicas e sociais que afetam toda a sociedade capitalista em nível mundial e, especificamente a sociedade capitalista brasileira.

A docência no ensino médio apresenta particularidades que a tornam menos atrativa do que no ensino fundamental. Uma das principais diferenças está na complexidade da juventude atual que fazem uso excessivo de redes sociais, gerando cansado mental. Além disso, os estudantes nessa faixa etária estão passando por um período de transição e mudanças, o que pode tornar o ambiente de sala de aula mais desafiador. A pressão por resultados também é mais intensa no ensino médio, com a preparação para exames tais como ENEM, Prova Brasil, Saeb, etc., que cobram por um bom desempenho acadêmico. Tudo isso somado ao fato de que os salários dos professores nesse nível de ensino muitas vezes são menores do que no fundamental, torna a docência no ensino médio menos atrativa para muitos profissionais da educação.

Nesse contexto, é fundamental que sejam realizadas ações efetivas para promover condições de trabalho dignas e humanizadas para os professores. É inadmissível que, em pleno século XXI, os professores sejam submetidos a jornadas exaustivas, salários baixos e falta de reconhecimento profissional. Essa situação requer do Estado a garantia de salários justos, melhores condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional.

Para Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 258) a docência no ensino médio as condições de realizá-la, foi severamente desqualificado porque “[...] os docentes, passaram a sofrer ataques no que se refere a sua história e função na sociedade. São discursos que desqualificam a escola e os docentes como ultrapassados, anacrônicos, refratários à mudança”.

Os ataques direcionados aos professores têm se intensificado nos últimos anos pelos representantes políticos da ultradireita ou setores denominados conservadores da sociedade que tem alimentando discursos que diminuem a importância e o papel desses profissionais na sociedade. Essas críticas, que muitas vezes rotulam os docentes como ultrapassados e resistentes a mudanças, têm consequências negativas tanto para a valorização da profissão quanto para a confiança na educação como um todo. Esses discursos colaboram para a

desvinculação de professores da educação em busca de outras atividades ou mesmo, desencadeia a vontade de abandonar a docência, são discursos que menosprezam a educação pública e seus profissionais.

Mesmo diante das ações que desqualificam a educação pública pelo desinvestimento, ausência de políticas educacionais consistentes e contínuas bem como a desqualificação do seu potencial transformador, os (as) professores (as) ainda são constantemente responsabilizados pelo fracasso escolar. A pressão exercida pelo Estado, impacta as condições subjetivas de realizar a docência uma vez que gera sentimentos de desprezo, impotência, instabilidade emocional, dentre outras que reverberam na objetivação da atividade docente na escola.

No campo da formação de objetividade/subjetividade docente, Codo (1999) elaborou uma obra intitulada “Educação: carinho e trabalho”, em que destaca a Síndrome de Burnout que, segundo ele:

Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. (é a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação (Codo, 1999, p. 75).

Esse autor ressalta que o adoecimento mental de professores (as) está relacionado a diversos fatores, tais como: escolas com péssima infraestrutura material, crise de identidade com a profissão, conflito entre as condições de lidar com trabalho e família, falta de suporte emocional institucional, violência escolar, gestão ineficiente nas escolas (que centram seus esforços na realização do trabalho burocrático restando pouco tempo para discutir as condições subjetivas de professores (as) baixa remuneração, entre outros. Tudo isso, muitas vezes, reverbera no abandono da profissão.

Essa situação vivida por professores no cenário brasileiro, desencadeia exaustão, falta de expectativa por melhorias, gerando, segundo Codo (1999, p. 239), “frustrações, desesperança, passividade e desenvolvimento de sentimentos de atitudes negativas em relação à profissão docente”.

A precarização das condições objetivas de trabalho envolve o processo de deterioração das relações de trabalho implantada pela ideologia neoliberal, demarca uma realidade de desgaste dos professores em sua profissão, em face de ter que assumir duas ou mais escolas e trabalhar até 3 (três) turnos para sobreviver.

Com o excesso de carga horária, o trabalho docente vem se tornando cada vez mais precário nas últimas décadas deste século. No caso da docência do ensino médio que é organizada pelos Estados estão em situação precarização, muito além das escolas de educação

infantil e ensino fundamental geridas pelos municípios, pois de acordo com Jacomini e Penna (2016, p. 36), estes entes federados inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação se mostram mais inclinados a pagarem remuneração até superior ao piso nacional e bonificações, bem como tem mais tempo para capacitação, planejamento e avaliação, bem como condições adequadas de trabalho.

Essa é a realidade imposta pela atual reforma do Ensino Médio no Brasil, outra condição objetiva que tem impactado de forma violenta a subjetividade de professores e alunos. O trabalho docente no novo ensino médio é orientado pelos pressupostos da desvalorização de conteúdos científicos clássicos, fundamentais para o desenvolvimento de capacidades humanas, em detrimento da formação de competências e habilidades práticas para o mercado de trabalho. Essa situação contribui mais para alienação do que para a emancipação humana. Além da formação precarizada no ensino médio por meio de um currículo fragmentado, a educação básica reformulada pela BNCC, especificamente a partir do ensino médio, tem provocado evasão, repetência e abandono escolar. Essa discussão será melhor desenvolvida em seção posterior a essa.

De acordo com Ferretti (2018) e Araújo (2019), a precaridade das condições em que se concretiza o trabalho docente no Brasil não se restringe ao ensino médio, mas compreende toda a educação básica e vem se arrastando por longo tempo. Segundo os autores, é equivocada a afirmação de que as causas do abandono e a reprovação no ensino médio estão relacionadas à organização curricular e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Esses fatores ocorrem principalmente pela ausência de uma política nacional concreta e contínua de valorização docente, em virtude de condições estruturais precárias das escolas de educação básica no Brasil, do baixo investimento na educação básica, além de gestão inadequada dos recursos destinados para essa finalidade.

A versão apresentada pelos autores foi confirmada nos resultados do censo escolar de 2021. O relatório evidenciou que as escolas se encontram com déficits em suas estruturas, tais como: banheiros quebrados, ausência de sala de estudos para professores, falta de quadra de esportes, laboratórios e bibliotecas, falta de espaço para realização de atividades lúdicas e recreativas, inexistência de equipamentos audiovisuais, presença de ruídos extremos, excesso de calor, ausência de computadores ou tablets com internet (INEP, 2021b).

As condições precárias de infraestruturas nas escolas públicas de nosso país repercutem na qualidade do trabalho docente, gera adoecimento nos professores e falta de interesse, ou seja, as condições precárias afetam negativamente a saúde dos professores e, conseqüentemente, o ensino, situação que pode criar obstáculos ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essas e outras situações têm feito com que muitos professores efetivos sejam afastados e substituídos por professores temporários. Essa situação impacta negativamente o trabalho docente e as aprendizagens discentes, pois os professores do quadro temporário, além de serem contratados por tempo determinado, sem direitos trabalhistas e previdenciários, terminam sendo obrigados a assumirem muitas turmas e/ou várias disciplinas que, muitas vezes, diferem de sua área de formação. Além disso, muitos desses profissionais trabalham em outros turnos e/ou em outros setores da economia para complementarem a renda, em face da baixíssima remuneração dos professores temporários, situação que gera diminuição do tempo dedicado ao planejamento, à organização e aos cuidados com a docência.

Essa situação, encontra explicação na obra Ricardo Antunes (2018) “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, que discute a flexibilização das formas de trabalho e suas consequências para os trabalhadores contemporâneos. O autor argumenta que a flexibilidade no mercado de trabalho, promovida pelo avanço da tecnologia e pelas mudanças nas relações de trabalho, tem levado a uma precarização das condições laborais, resultando em uma nova configuração do proletariado. O autor, ressalta que a flexibilização constitui uma vantagem apenas para os empregadores que detém redução de custos e aumento da produtividade. Já para os trabalhadores significa mais insegurança, instabilidade e exploração. Neste novo cenário, a noção de emprego estável e garantido é substituída por contratos temporários, trabalhos por projeto e jornadas intermitentes, tornando cada vez mais difícil a conquista de benefícios sociais e o planejamento de uma carreira a longo prazo.

A lógica privatista da educação está amparada na flexibilização da legislação trabalhista, pela perda de direitos trabalhistas e o congelamento de salários. Com isso, os professores passam a ter que vender mais horas/aula, mesmo sem contatos formais, em várias escolas, com diversas turmas em troca de baixa remuneração, de forma presencial, por meio de plataformas on line etc. Segundo Antunes (2018, p. 30), “a instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados”.

A situação apresentada no parágrafo anterior, decore pela a falta de responsabilidade ética, política e social com a educação pública do Estado, o que ocorre em consonância com o empresariado, impactando negativamente a vida dos estudantes pobres. Enquanto isso, os filhos da elite têm acesso a escolas com excelente qualidade e boas condições de estudo e de aprendizagem. Essa situação perpetua a manutenção das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. A realidade das condições objetivas e subjetivas de trabalho docente se equipara às

situações de exploração, opressão e desumanização as quais profissionais de outras áreas estão submetidos, como os trabalhadores da indústria e do comércio.

A ausência de recursos materiais e tecnológicos, a falta de manutenção e de melhoria na infraestrutura das escolas, a desatualização dos planos de carreira, a baixa remuneração, as poucas oportunidades de formação continuada, as interferências negativas pela disseminação de informações em redes sociais e discursos extremistas do governo federal da ultradireita e os ataques constantes de forma pejorativa aos servidores públicos em geral e, em particular, aos professores são alguns dos elementos que contribuiriam fortemente para desqualificar a educação pública brasileira.

Os impactos negativos da política da ultradireita (que preza pela sociedade desigual e pela precariedade das condições de trabalho docente) e a violência escolar asseverada em 2022 e 2023 por estudantes adolescentes e jovens são outros elementos que interferem na subjetividade dos profissionais da educação e causam aposentadorias precoces, licenças, faltas frequentes com atestados médicos, desejos de desistência da profissão, adoecimento físico e mental e, em casos mais extremos, abandono da carreira.

Em síntese, a situação vivida por professores e professoras ao longo da última década do presente século, em que houve poucas mudanças qualitativas na profissão docente, levou esses profissionais, por necessidade de sobrevivência, a assumirem mais de um posto de trabalho, em mais de uma rede de ensino, em diversos níveis e modalidades bem como a aceitarem realizar atividades remuneradas sem vínculo empregatício e, em geral, com excesso de carga horária diária e semanal de trabalho.

A expansão exponencial de novos contingentes de trabalhadores em geral existe pela falta de postos de trabalho para suprir a demanda, acentuada pela crise econômica provocada pela Pandemia da COVID-19, e no caso específico dos professores, pela alta oferta de cursos de licenciaturas na modalidade a distância (EAD).

Os resultados do Censo Escolar da Educação Superior no Brasil (INEP, 2022), demonstraram que em torno de 80% dos alunos de licenciatura estão em cursos EAD. Dos 789,1 mil alunos ingressantes em cursos de licenciatura em 2022, 81%, optaram pelo ensino a distância, e nas faculdades privadas, o percentual é maior e corresponde a 93,7%, realidade que tem facilitado a conclusão de cursos de graduação em menor tempo e mais flexibilidade. Somada a essa realidade, o relatório ainda aponta uma grande quantidade de egressos que dos cursos de licenciaturas presenciais que não se identificam com a docência e, portanto, até conseguem contratos de trabalho temporários, mas desistem de atuar na profissão.

Até aqui, nos detemos em analisar as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente no ensino médio brasileiro em seu aspecto universal, comum a todos que vivenciam essa atividade profissional em nosso país, entretanto, é preciso olhar para as particularidades dessa vivência no contexto do semiárido piauiense, na região de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí.

4.2 Cenário das condições de trabalho e da formação dos(as) professores(as) do ensino médio do estado do Piauí

No estado do Piauí, as condições de trabalho docente são precarizadas, tanto quanto as condições no cenário nacional. A pesquisa de Sousa (2018, p. 78) analisou as condições de funcionamento das escolas de ensino médio localizadas no município de Teresina - PI envolvendo “aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais específicos do estado”. Essa investigação evidenciou que as escolas do Piauí têm alcançado o menor índice de infraestrutura das escolas brasileiras quando esse critério é comparado com outros estados brasileiros e o Distrito Federal.

Segundo a autora, desde a década de 1990 do século passado, os (as) professores (as) têm sido aviltados dos seus direitos e das condições de realizar um bom trabalho docente.

A autora afirma que:

Os professores da rede estadual piauiense acumularam, durante a década de 1990, muitas lutas e muitas perdas no que diz respeito às condições de trabalho. Tratava-se de um quadro de contínua precarização das condições de funcionamento das escolas e de desvalorização profissional e salarial, tanto pelo “congelamento” dos salários quanto pelo constante atraso nos pagamentos. Portanto, esses professores iniciaram o novo século tendo que carregar um fardo pesado que foi acumulado pelos tortuosos caminhos percorridos nos anos 1990 (Sousa, 2018, p. 195).

As condições de trabalho dos docentes do Piauí envolvem também precárias condições de formação inicial e continuada, remuneração defasada que perpassa décadas até os dias atuais, contudo, cabe ressaltar que, a partir do ano de 2003, tem início o processo de implementação de políticas educacionais que visam garantir melhores condições de trabalho docente, a exemplo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB em 2007 e piso nacional do magistério em 2008. Essa sutil melhoria se deve a chegada ao poder em nível nacional e estadual de governos da “esquerda política”, não esquecendo de um impulsionamento político no sentido de melhorar a educação já na década de 1990 com a criação da atual LDB e, em 2001 com a criação do PNE.

Mesmo diante de um cenário de mudanças positivas, Sousa (2018) adverte que nas escolas de ensino médio de Teresina-Pi, faltam espaços adequados para realização de atividades didático-pedagógicas e os professores não conseguem aproveitar o tempo extraclasse como deveriam (planejando atividades pedagógica, capacitação e/ou projetos de ensino), pois esses profissionais tem a necessidade de atuar em diversas escolas em três turnos de trabalho, a ainda, segundo Sousa (2018, p.116), [...] a péssima gestão dos recursos públicos direcionados para educação geraram e continuam gerando consequências negativas no trabalho docente [...] e, conseqüentemente, baixas aprendizagens dos estudantes e abandono escolar.

Sousa e Moura (2020, p. 5), ao realizarem uma análise sobre a jornada de trabalho e docência de professores da rede estadual do Piauí no município de Teresina, destacam que:

[...] a partir da década de 1990, passou-se a exigir mais do professor, envolvendo-o em atividades que vão além da sala de aula, responsabilizando-o por outras tarefas do processo educativo, como aquelas ligadas à gestão educacional. Assim, é solicitada ao professor sua participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, na construção das relações entre escola e comunidade, nos conselhos escolares etc. Mesmo que a participação dos docentes em tais atividades seja importante ao processo educativo, frequentemente não lhes são dadas condições adequadas para tal, levando a uma sobrecarga de trabalho.

É importante destacar que a participação dos professores na elaboração do PPP da escola, das reuniões de pais e mestres, dos encontros pedagógicos, reuniões administrativas, planejamento e realização de eventos e capacitações em serviços é muito importante, e faz parte do processo democrático assumido pela escola e sistemas de ensino, o que estamos querendo evidenciar é que acrescentando essas atividades com aquelas tipicamente da docência, há uma sobrecarga de atividades dos professores na escola.

Essa situação pode desencadear impactos negativos no trabalho do professor. Primeiramente, o tempo e energia que poderiam ser dedicados ao planejamento e execução das aulas bem como o atendimento individualizado aos alunos acabam sendo desviados para essas outras demandas, resultando em aulas menos preparadas e menos tempo para dar suporte aos estudantes. Além disso, a sobrecarga de atividades pode levar à exaustão e estresse, afetando a qualidade do ensino e o bem-estar do professor. Por fim, a falta de tempo para se dedicar verdadeiramente à sua atividade pedagógica pode resultar em desgaste profissional, prejudicando o ensino e as aprendizagens discentes.

Outro fator que reverbera na exaustão dos professores e na precariedade do seu trabalho, são evidenciadas por Sousa (2018). Para a autora, as escolas de ensino médio no município de Teresina, (PI), não têm acesso a recursos e estruturas necessárias para desenvolver um ensino

de qualidade, o que compromete o engajamento dos alunos e a efetividade da qualidade das aulas.

A situação apresentada nos parágrafos anteriores tem gerado descaracterização da docência como profissão, reputando-a como uma profissão periférica, não representando a escolha dos professores por opção, mas a ausência de oportunidades e possibilidades por parte da maioria desses profissionais de terem acesso a outras profissões. Outro fator é o desinteresse dos egressos dos cursos de formação de professores pela atuação na docência em função das péssimas condições de trabalho, baixa remuneração e planos de cargos e salários defasados das escolas públicas brasileiras no geral e com mais ênfase nas regiões norte e nordeste do Brasil.

De acordo com Silva *et al.* (2021), o plano de carreira e remuneração do docente do Estado do Piauí foi regulamentado pela Lei nº 4212, de 5 de julho de 1988 e alterações posteriores. Este plano estruturou a carreira, a profissionalização, o aperfeiçoamento e a remuneração docente da rede estadual de ensino, porém as autoras destacam que os governos estaduais não têm apresentado uma proposta de valorização docente nem ao menos um esforço para seguir a Legislação do Piso Nacional do Magistério.

Desse modo:

Ressalta-se, o descumprimento, desde 2019, da Lei do Piso Nacional. O reajuste do piso foi pago em forma de auxílio alimentação somente para os docentes ativos, e em 2020, não foi concedido qualquer reajuste, sob a justificativa do estado, encontrar-se no limite prudencial da Lei De Responsabilidade Fiscal - LRF – embora na maior parte desses anos, o governo tenha saído desse limite e permanecido sem conceder os reajustes do piso, sustentando a alegação de que já o pagava (Silva *et al.*, 2021, p. 151).

Cabe mencionar, que a promulgação do piso nacional do magistério da educação básica, foi resultado de intensas lutas ao longo do tempo por parte de profissionais da educação. Além do piso nacional, lutaram e continuam lutando por melhores condições de trabalho e salários dignos. Contudo mesmo após a regulamentação da legislação objeto de lutas, tais conquistas têm sido gradualmente retiradas ou negadas, deixando os professores em uma situação de vulnerabilidade e desvalorização profissional que impacta negativamente na qualidade da educação.

Sobre a remuneração docente no Estado do Piauí, esta permanece insuficiente. muitos professores se veem obrigados a buscarem outras ocupações para complementar sua renda, o que prejudica sua dedicação e disponibilidade para a preparação e planejamento adequado de aulas e acompanhamento dos alunos, além do mais, a sobrecarga de trabalho pode levar ao esgotamento físico e mental dos professores, que impacta negativamente a trajetória dos

estudantes pois este tem um ensino com baixa qualidade que por sua vez compromete o seu desenvolvimento.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC – PI)⁸, a remuneração de entrada na carreira para professor 40h/a semanais em 2024, com requisito mínimo de graduação em licenciatura, obteve aumento salarial em um percentual de 4,7%, totalizando a remuneração mensal em R\$ 4.630,00 (quatro mil, seiscentos e trinta reais).

O piso nacional obteve reajuste em 2024, em um percentual de 3,62%, com remuneração base de 4.580,57 (quatro mil, quinhentos e oitenta reais e cinquenta e sete centavos), para professores com 40h/a semanais. Desse modo, a remuneração dos professores do Estado do Piauí, está um pouco maior que o piso nacional, mas isso não é novidade, considerando que outros Estados da região nordeste a exemplo de Bahia e Maranhão, remuneraram os professores acima do piso nacional há bastante tempo.

A formação continuada em pós graduação *stricto sensu* para professores (as) do Estado do Piauí, está prevista na Lei Complementar nº 71, de 26/07/2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Trabalhadores da Educação Básica do Estado do Piauí, pelo Decreto nº 15.299, de 12/08/2013, que regulamentou a concessão de licença para capacitação e do afastamento para estudo ou missão no exterior, com a garantia de recebimentos de proventos integrais (Piauí, 2006, 2013), contudo não existe em tais dispositivos legais a regulamentação de percentuais ou valores de incentivo à qualificação após a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com dados da Seduc/PI⁹, de 28/12/2023, o Estado do Piauí efetuou gratificação na forma de bonificação durante o ano letivo de 2023, para professores efetivos com titulação de doutorado e carga horária de 40 h/a semanais, o total de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), dividido em duas parcelas de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) e uma de R\$ 1.000,00 (um mil reais). No mesmo período foi pago aos professores efetivos com 40h/a semanais, e titulação de Mestrado, um montante de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), dividido em duas parcelas R\$ 1.600,00 (um mil e seiscentos reais) e uma parcela R\$ 800,00 (oitocentos reais).

Conforme dados do mesmo site/portal¹⁰, o Estado do Piauí possui em torno de 900 (novecentos) professores com mestrado e doutorado. Em São Raimundo Nonato, do total de 64 (sessenta e quatro) professores efetivos em atividade no ensino médio, apenas 4 (quatro) possuem mestrado e os demais possuem especialização nas diversas áreas do conhecimento.

⁸ Disponível em: www.seduc.pi.gov. Acesso em: set., 2024.

⁹ Id., ibid. Acesso em: set., 2024.

¹⁰ Id., ibid. Acesso em: set., 2024.

Essa situação caracteriza desprezo por parte do Estado pela qualificação docente, pois além de não ter firmado convênios de capacitações com IES para capacitação destes profissionais, no Brasil, ainda é muito complexo conseguir uma vaga para cursar pós graduação *stricto sensu*, e quando consegue é um processo que exige uma dedicação muito grande por parte do cursista.

No quesito capacitação e formação continuada de professores do Estado do Piauí, existe o Instituto de Educação Antonino Freire, criado pela portaria GSE N° 0201/2015, de 19 de maio de 2015. “O centro tem o objetivo de desenvolver e executar a política de formação dos profissionais da educação das redes públicas de ensino estadual e municipais, garantindo assim a qualificação dos profissionais da educação e a consequente melhoria na qualidade do ensino público”.¹¹

Conforme resposta ao requerimento 4807670 de 2022 deste pesquisador, que solicita informações sobre programas de formação continuada, em nível *lato sensu e stricto sensu*, a Unidade de Gestão de Pessoas da Seduc (PI), nos informou o seguinte:

Esta SEDUC, não possui convênios com IES, para oferta de cursos de Pós-Graduação a nível *stricto sensu*. No ano de 2019 a SEDUC firmou uma parceria com o CAEd/UFJF e MEC, para formação a nível de especialização - *lato sensu* em avaliação, para 12 professores. Atualmente, estamos buscando uma IES para oferta de 75 vagas a nível de mestrado em gestão educacional com foco em: avaliação, gestão pedagógica e administrativa e currículo. Por outro lado, o comum é que professores desta SEDUC, participem de seleções e quando obtém êxito, há a liberação para a realização da formação. Desde 2016 a SEDUC/PI oferta 100 vagas anualmente para os afastamentos, via edital (Piauí, 2022).

Desse modo, inferimos que existe pouco interesse do Estado em firmar parcerias interinstitucionais com Programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado mediante convênio específico de formação. Para piorar a situação, o atual governador do Estado sancionou a Lei Complementar n° 292, de 20 de dezembro de 2023, que alterou a Lei Complementar n° 13, de 03 de janeiro de 1994 (Estatuto dos Servidores Públicos), e revogou o artigo que garantia o afastamento de professores e técnicos do Estado do Piauí, para cursar mestrado e doutorado com remuneração e contagem de tempo de serviço em caso aprovação em programas de pós graduação. A nova legislação retirou direitos garantidos e determina no Art. 4° desta lei, que:

A licença será concedida com prejuízo da remuneração e da contagem de tempo de efetivo serviço, ressalvada unicamente, e apenas no tocante à remuneração, a hipótese de afastamento para frequência em curso de formação para provimento em cargo da administração pública do Estado do Piauí." (NR) (Piauí, 2023).

¹¹ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br. Acesso em: jul., 2024.

Quando o Estado libera professores para cursar mestrado e doutorado sem remuneração e sem contagem de tempo de serviço, isso pode acarretar em diversas consequências negativas. Primeiramente, a falta de remuneração pode impactar diretamente na qualidade de vida do professor, que muitas vezes precisa arcar com os custos do curso e ainda manter as despesas do dia a dia sem a garantia de bolsas de estudo, que são escassas. Além disso, a ausência de contagem de tempo de serviço pode atrasar a progressão na carreira do docente, prejudicando sua estabilidade financeira e profissional. Isso também pode gerar sentimentos de baixa autoestima, descontentamento por parte do professor, que se sente desvalorizado pela supressão de direitos adquiridos, ou seja, um retrocesso para a educação.

A atual LDB prevê a formação mínima em nível de graduação em licenciatura para atuar em todos os níveis e etapas da educação básica. O Art. 62 da citada lei, assevera que

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

No que diz respeito aos encargos docentes, previstos na legislação do SEDUC-PI, os professores com regime de 40h, trabalham 26h/a em sala de aula e 14h/a de horário pedagógico, já os professores com regime de 20h/a, trabalham 13h/a em sala de aula e 7h/a para atividades pedagógicas fora da sala de aula tais como: planejamento das atividades pedagógicas, capacitações, elaboração e correção de avaliações, etc, atendimento extraclasse e orientação de estudos para os discentes.

O Estado do Piauí, regulamentou a Portaria GSE/ADM Nº -0244, de 09 de agosto de 2017, que dispõe sobre a redução da jornada de trabalho para professores em atividade com mais de 15 (quinze) ano de serviço. De acordo com o anexo I da referida resolução, a partir dessa data, os professores (as) que se enquadram nessa condição passam a ter, no caso de professores com vínculo de 40h/a, redução de 4h/a semanais e no caso de professores com vínculo de 20h/a, redução de 2h semanais (Piauí, 2017). Resumindo, é falsa crença de que essa concessão por parte do Estado é uma questão de valorização docente. Na verdade, são estratégias que o Estado adota, que visam camuflar a situação de precarização das relações de trabalho.

Como já foi evidenciado nesta subseção, a remuneração dos professores do Estado do Piauí, é muito baixa. Diante desse quadro, inferimos, portanto, que tanto o horário pedagógico quanto a redução da carga horária semanal em função do tempo de serviço, são concessões que podem não serem utilizadas para as suas finalidades, mas para a supressão da necessidade que

estes profissionais têm de complementar a renda mensal, portanto, tendem a preencher esses horários com outros vínculos de trabalho em outras instituições.

O Estado do Piauí, introduziu a ideia de bonificação para professores e das escolas com melhor desempenho no IDEB, isto resulta em mais distribuição de recursos para as escolas, ou seja, a lógica de mercado, na qual a ênfase está na competição, ao invés da cooperação e colaboração. Foi implantado em 2023, o projeto¹² Recomposição da Aprendizagem, com pagamento de bolsas para mais de 1.500 professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática com investimentos no valor total de R\$ 1.455.320,00 para melhorar o desempenho acadêmico nas duas áreas que são avaliadas pelo IDEB, SAEB e Pisa.¹³

Investir na docência por meio de bônus em áreas como português e matemática com o objetivo de competir em exames de mensuração de resultados, pode trazer consequências negativas. Ao focar apenas nas disciplinas que são cobradas em testes padronizados, os alunos podem perder a oportunidade de se desenvolverem em áreas essenciais para a vida, como, por exemplo, o desenvolvimento do sentido estético proporcionado pelo ensino das Artes, o desenvolvimento do pensamento crítico proporcionado pelo ensino da Filosofia, História e Sociologia, o desenvolvimento de relações sustentáveis com o meio ambiente proporcionado pelo ensino das ciências biológicas. Além disso, a pressão por resultados em exames pode levar os estudantes a se sentirem sobrecarregados resultando em um aprendizado superficial e desinteressado.

Em entrevista concedida pelo pesquisador Dante Moura (2022)¹⁴ sobre as condições de trabalho e remuneração dos professores do Estado do Piauí, ele salienta que um dos fatores que colaboram para a sua precarização

[...] é a tímida perspectiva de promoção profissional materializada no “achatamento” do Plano de Carreira do magistério do estado do Piauí, que tem como consequência a incipiente melhoria do salário para profissionais que seguem estudando ou acumulam tempo de serviço. O exemplo mais recente está no aumento dado no ano de 2022 de forma não linear.

¹² O Projeto Recomposição da Aprendizagem, instituído pela portaria Nº 335, de março de 2023, a ser executado coletivamente nas três instâncias – SEDUC/SEDE, Gerências Regionais e Escolas – propõe alternativas para reverter os indicadores educacionais dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí com foco na proficiência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

¹³ Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticia/governo-do-piaui-pagara-mais-de-rdollar-20-milhoes-em-bonificacao>. Acesso em: set., 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.sintepiaui.org.br/noticia/1719-Precarizacao-do-trabalho-docente-na-educacao-basica-publica-da-rede-estadual-do-Piaui>. Acesso em: set., 2024.

O achatamento salarial docente pode decorrer de aumentos salariais não lineares. O aumento salarial não linear é aquele em que o valor do aumento é o mesmo para todos os funcionários, independentemente do cargo na forma de valores e não percentuais.

Já o aumento salarial linear pode parecer mais justo e igualitário, pois pode incentivar engajamento dos professores, a busca pela formação continuada visando a melhoria dos processos educativos bem como aumento do interesse em continuar na docência, ou seja, é uma forma de valorização para aqueles que buscam o seu desenvolvimento profissional.

Outro fator que colabora para a precarização das condições de trabalho docente no Piauí é o excesso de turmas por professor (a) em função da fragmentação curricular do atual ensino médio e, conseqüentemente, a impossibilidade do fechamento da carga horária semanal em apenas uma escola.

O relatório de fiscalização do Tribunal de Contas do Estado (TCE), realizado em 39 (trinta e nove) escolas de 11 (onze) municípios do Piauí, aponta problemas graves nas escolas e irregularidades que vão desde:

[..] a ausência de bibliotecas e laboratórios de ciências e de informática, até falta de acesso a itens básicos como água filtrada e banheiros. Isso sem contar a inexistência de professores efetivos e a realização do transporte escolar das crianças em veículos tipo “pau de arara”.¹⁵

O relatório demonstrou que as condições precárias das escolas no Estado do Piauí são um reflexo da falta de investimento na educação pública. Infelizmente, os alunos e professores enfrentam diariamente salas de aula superlotadas, banheiros em péssimo estado de conservação, ausência de espaços adequados para recreação, falta de manutenção e infraestrutura adequada que por sua vez, compromete diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos estudantes.

Mesmo diante da precariedade estrutural das escolas públicas de ensino médio do Estado do Piauí, para funcionamento em tempo parcial, existe, no site da Seduc, a proposta deste Estado para tornar todas as escolas de ensino médio em tempo integral.¹⁶ Ocorre que não existe a proposta de possibilitar aos professores o vínculo de dedicação exclusiva, ou dedicação em tempo integral uma vez, que o ingresso na carreira de professores efetivos do Estado é 20 h/a semanais. Alguns professores, depois de um determinado tempo de trabalho, conseguem mediante requerimento o aumento para 40 h/a. Tais solicitações são analisadas pelo Estado, que pode optar para sua concessão ou indeferimento.

Necessário destacar que a proposta de escolas de tempo integral atende a Meta do número 6, do PNE – 2014-2014, que prevê, a oferta de “[...] educação em tempo integral em,

¹⁵ Disponível em: www.tcepi.org.br/pi. Acesso em: jul., 2024.

¹⁶ Disponível em: www.seduc.pi.gov. Acesso em: jul., 2024.

no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Contudo antes de ofertar o ensino em tempo integral é preciso realizar as instalações físicas e a contratação de professore (as) por meio de concurso público, para atuar em tempo integral e capacitar todo o pessoal que compõe a escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de tempo integral de ensino médio localizada na sede do município de São Raimundo Nonato-PI, não ficou evidente que a infraestrutura escolar não é adequada para o ensino de tempo integral. Não existe dependências físicas para descanso dos professores entre uma aula e outra com tempo equivalente ou maior que uma hora aula, ou entre um turno e outro, e nem espaço para higienização pessoal. A ausência de espaços físicos para descanso dos professores gera cansado e fadiga que acaba afetando qualidade do ensino, bem como pode desencadear sentimento de frustração e desinteresse levando muitos professores a considerarem a possibilidade de abandonar a profissão.

Outro fator negativo presente nas relações de trabalho da SEDUC-PI é a contratação excessiva de professores por meio de contratos temporários para tentar suprir a demanda de professores efetivos. O quantitativo de professores contratados por tempo determinado é alarmante e com isso o Estado posterga por mais de 10 anos, a realização de concursos públicos. Esse também é um fator de degradação da profissão docente pelas relações frágeis de trabalho.

A respeito dessa situação Moura (2022, p. 2) destaca que

[...] outra ideia de precarização é a substituição crescente de professores e professoras concursados, com direitos e garantias, por contratos de professores e professoras substitutos (as), celetistas, sem estabilidade e que, em sala de aula exercem a mesma função do professor efetivo com uma remuneração inferior. Hoje estima-se entre cinco e sete mil professores substitutos em atividade na Secretaria de Educação do Estado - Seduc. Em várias escolas o número de substitutos chega a ser maior que o de efetivos.

A contratação de professores substitutos, temporários e sem estabilidade pode trazer diversas consequências negativas para a educação. Além de não garantir a continuidade e qualidade do ensino, esses profissionais exercem a mesma função dos professores efetivos, porém recebem uma remuneração inferior.

O excesso de professores do quadro temporário pode acarretar uma série de efeitos negativos no sistema educacional. Primeiramente, a rotatividade constante de profissionais pode comprometer a continuidade do aprendizado dos alunos, prejudicando o desenvolvimento de conhecimentos ao longo do tempo.

Além disso, a falta de estabilidade pode gerar desinteresse e descomprometimento por parte dos professores contratados, que muitas vezes não se sentem parte integrante da comunidade escolar. Isso pode resultar em aulas menos preparadas, falta de acompanhamento adequado dos alunos e até mesmo situações de conflito dentro da sala de aula. Por fim, a falta de professores efetivos pode impactar negativamente a qualidade do ensino, comprometendo o futuro educacional dos estudantes e contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais.

Contudo a precarização alcança os professores efetivos, mas com muita ênfase quanto se trata de professores contratados, pois de acordo com Silva (2018, p. 214)

A precarização perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros.

A subcontratação ou contratação temporária de trabalhadores em geral e especificamente de professores no Estado no Piauí, não atende ao que está disposto no plano de carreiras do próprio Estado nem de legislações estaduais e federais que possibilita o percentual até 20% de contratação de professores substitutos. Ou seja, o professor substituto que é o previsto em legislações foi desfigurada em função da contratação em massa.

De acordo com o Plano de Cargos Carreira e Salário do Estado do Piauí, a contratação temporária de professores substitutos deve atender especificamente as vagas ociosas a exemplo de vagas de professores afastados para cursar pós graduação lato e stricto sensu, licença maternidade, licença por motivos de doenças, falecimentos e afastamentos para mandados classistas (sindicatos, confederações etc.), concessão para cargo em outro órgão público ou ainda para assumir mandatos eletivos nos poderes legislativo e executivo nos três entes federados, e quando não é possível o acúmulo, a pessoa opta pelo seu afastamento.

Importante destacar a ausência de concursos públicos na área de educação, a exemplo do Estado do Piauí, que realizou seu último concurso público em 2014, ou seja, há 10 (dez) sem realizar concursos, optando por testes seletivos para contratação temporária de professores que não é atrativo para os egressos dos cursos de formação de professores em função da ausência de diretos trabalhistas e baixa remuneração.

Por não realizar concursos públicos para suprir a necessidade de professores, o Estado opta pela flexibilização das relações e contratos de trabalho, pois, conforme afirma Silva (2018, p. 88),

A flexibilidade traz liberdade para designar parte de sua atividade às empresas externas (terceirizadas), aumenta a possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico; diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa.

A falta de estabilidade desses trabalhadores pode gerar um clima de instabilidade e insegurança entre os alunos, afetando o seu desempenho acadêmico e emocional. Por fim, a falta de investimento em formação e capacitação desses profissionais temporários pode resultar em uma educação de baixa qualidade, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes a longo prazo, portanto “[...]a terceirização é uma estratégia posta como nova, mas, na realidade, reedita momentos da história em que inexistiam obstáculos à completa mercadorização da força de trabalho (Silva, 2018, p. 100).

A mercadorização da força de trabalho dos professores tem impactos negativos significativos para o ser humano. A pressão por resultados e a busca por resultados no sistema educacional transformam os professores em meros prestadores de serviço, desvalorizando sua experiência, seu legado e comprometimento com a educação. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e a precarização das condições de trabalho levam à exaustão física e mental dos profissionais da educação, bem como, incentiva o individualismo entre os professores, minando a colaboração e a solidariedade necessárias para o desenvolvimento de um ambiente educacional saudável. Em suma, a mercadorização da força de trabalho dos professores não só prejudica a qualidade da educação, mas também compromete a saúde e o bem-estar dos profissionais que dedicam suas vidas ao ensino.

A situação de precariedade das escolas do ensino médio no Estado do Piauí tem criado obstáculos ao desenvolvimento dos estudantes, em face da ausência de boas condições de trabalho para o professor e de aprendizagem para os alunos. Por não concordarmos com essa situação, precisamos atuar na contra hegemonia das forças capitalistas, sobretudo no que se refere à implantação do novo ensino médio, originário da ideologia burguesa, da força política do capital, do empresariado, que se impõe por meio de um currículo fragmentado, com ênfase na formação de trabalhadores utilitaristas para a produção de bens e serviços para o desenvolvimento das estruturas produtivas.

Portanto, mudanças efetivas nas condições de trabalho dos (as) professores (as) são necessários para que os professores realizem com qualidade o trabalho docente, com possibilidades reais de os estudantes se apropriarem dos conhecimentos científicos organizados e planejados sistematicamente visando a um ensino que gere boas aprendizagens.

Isso requer que o Estado possibilite aos (às) professores (as) boas condições de trabalho,

tais como: escola bem equipada com bibliotecas e laboratórios; salas de aula equipadas com equipamentos tecnológicos, carga horária não extenuante; horários de estudos e planejamento de aulas, salários dignos, formação continuada de qualidade; planos de carreira, entre outras condições objetivas e subjetivas que tenham o potencial de mediar a vivência da profissão docente com vistas à humanização dos professores.

Entretanto, essa realidade continua no horizonte como possibilidade que poderá ou não ser alcançada, sobretudo no momento em que presenciamos a vitória do capital com a aprovação do novo ensino médio que, como já fora mencionado anteriormente, reúne as condições que aprofundam ainda mais as desigualdades educacionais em nossos pais porque aprofunda ainda mais a precarização do trabalho docente, portanto, impacta de forma profunda a subjetividade dos professores. na seção que segue, trataremos de analisar essa relação.

4.3 O novo ensino médio brasileiro e os impactos na constituição da subjetividade de professores e alunos

O ensino médio brasileiro, tem sua gênese com a promulgação da primeira LDB de nº 4024/1961, que estabeleceu as bases para a organização do ensino no País, incluindo a criação de educação de grau médio como etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior. A ideia por trás dessa nova etapa de ensino era oferecer aos jovens da elite uma educação propedêutica visando a continuidade dos estudos em nível superior e para os trabalhadores visava capacitá-los para o ingresso no mercado de trabalho na indústria, comércio e serviços com ênfase na construção civil. O ensino de grau médio se constitui uma oportunidade para os estudantes das classes menos desfavorecidas economicamente desenvolverem habilidades e competências para a vida adulta.

De acordo com os artigos 34 e 35 da legislação citada, a última etapa de educação básica acontecia da seguinte forma

[...] o ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas (Brasil, 1961).

Com um currículo mínimo, isto é, com poucas disciplinas, esta etapa de ensino visava desenvolver competências mínimas nos estudantes e era orientada pela lógica de formação de indivíduos capazes de atuar com conhecimento prático nas ocupações disponíveis no mercado de trabalho, ou seja, o indivíduo utilitarista. Essa proposta de ensino se assemelha ao pensamento de Duarte (2002, p. 75) que discute a formação escolar centrada em competências e habilidades.

Segundo este autor, é um projeto de educação que “[...] sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

No período de regulamentação dos sistemas de ensino no Brasil, portanto, em 1961, foi possível identificar que não houve oferta suficiente de formação em nível de ensino médio e técnico-profissionalizante para a demanda, ou seja, as vagas oferecidas não eram inferiores a quantidade de alunos ingressantes, ou seja, uma situação de exclusão educacional.

Durante o período da ditadura militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, a economia do país passou por diversas mudanças e transformações. Nesse período, houve uma forte intervenção do Estado na economia, com a implementação de políticas econômicas nacionalistas e desenvolvimentistas.

Os governos militares buscaram promover o crescimento econômico do País, por meio de investimentos em setores estratégicos, como a indústria de base e a infraestrutura, com destaque para a construção de rodovias e hidrelétricas. Além disso, houve uma abertura para o capital estrangeiro, visando atrair investimentos e tecnologia para o país. Desse modo buscou através da educação escolar, formar mão de obra necessária para atender à necessidade o contexto econômico e político do País.

Sem poder estudar por falta de vagas nas escolas, e pela necessidade de trabalhar para sobreviver muitos jovens das regiões mais pobres economicamente do Brasil, tais como as regiões norte e nordeste migraram para as grandes metrópoles, tais como: Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo e Minas Gerais, estados e capitais que concentravam complexos industriais, fabris e de construção civil. Lá realizavam atividades braçais, atividades bem simples que demandam força física em condições insalubres sob exploração e desumanização. Esses trabalhadores formaram bolsões de pobreza nas periferias das cidades ou permanência em alojamentos das próprias empresas em condições precárias de sobrevivência.

No âmbito da relação educação escolar e mercado de trabalho, o ensino médio brasileiro se configura com uma etapa de ensino que, historicamente, tornou-se, ao mesmo tempo, campo de disputas e conflitos entre empresariado, Estado, educadores e professores. Um exemplo disso foi a reforma na educação básica promovida pelo Decreto-Lei 5692/1971 que estabeleceu a profissionalização compulsória do 2º grau (atual ensino médio), em todas as escolas públicas e privadas de ensino no país por meio de cursos técnicos profissionalizantes em função da necessidade da ascensão do processo de industrialização do país, que demandava mão de obra constante e qualificada especificamente para essa finalidade (Brasil, 1971).

A reforma da educação básica promovida em 1971, e especificamente o ensino de segundo grau (atual ensino médio) tinha como objetivo principal impor uma proposta formativa

tecnicista, que visava assegurar a preparação de mão de obra para dar conta da demanda constante da indústria, comércio e agricultura. Desse modo a organização da educação brasileira, especificamente o ensino de segundo grau (atual ensino médio) com profissionalização compulsória atende os interesses e necessidade de reestruturar as forças produtivas da crise do capitalismo mundial e no Brasil.

De acordo com Saviani (2019, p. 439),

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo Toyotismo [...] que opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

A necessidade de formação de mão obra compulsória por meio do ensino médio foi derivada do imperativo do capitalismo, camuflada pelo discurso de que o Estado não tinha condições de ofertar nem o ensino médio propedêutico e muito menos cursos superiores para a classe trabalhadora.

Apesar de que o processo de industrialização do Brasil tenha iniciado na década de 1930, houve um grande processo de reestruturação dos processos produtivos na década de 1970, e, que trouxe consigo uma série de efeitos negativos para o trabalhador. A transição do fordismo para o Toyotismo implicou na flexibilização do modo de produção, com adoção do modelo *Just-in-time*. Ou seja, a produção era realizada conforme demanda e com ausência de grandes estoques de produtos. Houve também o emprego intensivo de tecnologia ao processo produtivo que exigia trabalhadores polivalentes dos trabalhadores, a fim de atender à produção de bens diversificados em pequena escala, voltados para atender às demandas de nichos específicos do mercado.

A exigência de polivalência do trabalhador, que por sua vez, pode levar à sobrecarga de tarefas e à falta de especialização, que pode resultar em um aumento do estresse e da pressão sobre os trabalhadores. Além disso, a produção customizada em pequena escala pode levar a uma maior instabilidade no emprego, uma vez que a demanda por produtos específicos pode variar rapidamente e mesmo com o profissional polivalente e flexível, pode acontecer demandas por produtos novos que requer uma nova tecnologia, que reverbera na rotatividade de trabalhadores com novas aptidões laborais.

O processo de aceleração da industrialização no País, se utilizou e continua exigindo dos trabalhadores, uma carga horária extenuante, que impediu e continua impedindo esses

trabalhadores de buscarem um curso superior para se desenvolver. Essa situação por sua vez, tende a reproduzir com muita ênfase a dualidade educacional e desigualdades sociais. Esse cenário favorece a produção e acumulação de riquezas por parte dos proprietários, enquanto os produtores dessa mesma riqueza permanecem até hoje expropriados daquilo que produz espiritual e materialmente.

Com a redemocratização do país, foi regulamentada a atual legislação que normatiza a educação básica que é a Lei 9394/1996 (LDB). De acordo com esse dispositivo legal, o ensino médio tem duração mínima de três anos e, entre outras finalidades, conforme o artigo 35 da referida Lei, é “[...] a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

A aprovação da atual LDB foi considerada por grande parte da sociedade um avanço qualitativo sobretudo no ensino médio. Entretanto, Duarte (2001, p. 30) ao refletir sobre esta legislação denuncia que “[...] ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Foi um processo de vitória das forças conservadoras da educação brasileira, articuladas com os interesses da classe dominante”. Isso porque o espírito da legislação apenas atualiza a dimensão dos interesses empresariais sobre a educação escolar e, principalmente, sobre o ensino médio.

Sob os pressupostos da democratização do acesso das massas a educação básica, e especificamente o ensino médio público, o governo federal e os governos estaduais da época não garantiram nem escolas suficientes e nem professores para atender a demanda. Ou seja, não garantiram as condições reais de acesso, permanência e êxito de modo igualitário para todos os estudantes. A proposta de formação é orientada pela dimensão imediata, e nessas condições, os sistemas de ensino cumprem não cumprem, segundo Duarte (2001, p. 31), “[...] a tarefa central da escola que é a socialização do saber historicamente produzido, do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas”, ou seja, a escola precisa garantir as condições de formação humana por meio da educação.

Ciavatta (2009), ao discutir as mediações sócio históricas que constituem a educação brasileira, especificamente o ensino médio, evidencia que os estudantes dessa etapa de ensino, em uma sociedade de classes, na qual a maioria é pobre, necessitam trabalhar precocemente e estão em um contexto em “[...] que as forças das políticas recessivas do capitalismo predatório e as necessidades de sobrevivência apressam a entrada dos jovens no mercado de trabalho” (Ciavatta, 2009, p. 21).

Desse modo, temos dimensão burguesa da educação que além de excluir a grande

população do processo educativo, ainda direciona para ocupações mal remuneradas e insalubres e a formação escolar daqueles que permanecem no ensino público é precarizada.

Duarte (2001, p. 43) assim se pronunciou acerca da educação burguesa e excludente:

No projeto burguês, ainda que as oportunidades sejam as mesmas, apenas os mais capazes, aqueles que sabem aproveitá-las ascenderão socialmente. A escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes ofertando um ensino igual para todos. Assim, todos os estudantes são iguais no ponto de partida e se distinguem, por seus méritos e esforços pessoais, no ponto de chegada, ou seja, no momento em que deixam a escola. Desse modo, cada estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

Entendemos, portanto, que o projeto de educação em curso no nosso País, busca atender principalmente aos interesses da classe dominante e o ensino é voltado para a formação de indivíduos que se encaixem nos moldes da sociedade capitalista, priorizando o acúmulo de conhecimentos técnicos e habilidades que possam ser utilizadas no mercado de trabalho.

Este projeto de educação colabora para a reprodução das desigualdades sociais, já que não contempla as necessidades e a realidades das classes menos privilegiadas e reforça a ideia de meritocracia, ou seja, de que as pessoas obtêm sucesso ou fracasso com base em seu próprio mérito, desconsiderando as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Os estudantes, que por sua vez, são ensinados a se adaptarem sem questionar, a um sistema que muitas vezes não lhes oferece perspectivas de ascensão pessoal e profissional o que contribui para a manutenção do status quo da classe dominante, perpetuando a dominação da burguesia.

A concepção burguesa que fundamenta o projeto de educação em nosso país é de caráter pragmático e instrumental, dirigido para o aprender a aprender e para o aprender a fazer, ou seja, direcionado para que o aluno aprenda um ofício, uma ocupação ou profissão, de acordo com a necessidade do mercado de trabalho, que fundamenta os aspectos fundamentais da lógica capitalista, como eficácia e eficiência nos processos produtivos. Tudo isso reflete os pressupostos filosóficos do neoliberalismo econômico na educação. Neste contexto, Saviani (2011, p. 88), adverte que “[...] a escola passa a ser uma agência a serviço dos interesses corporativistas ou clientelistas. Isto é, a serviço do capitalismo e do Estado comandado pelos interesses burgueses”.

Nesse projeto de educação que é hegemônico em países capitalistas periféricos a exemplo do Brasil, a educação escolar pela sua condição de submissão a sociedade burguesa continua a impor um tipo de conhecimento para a classe trabalhadora inferiorizado em seu conteúdo e forma, que são os conhecimentos organizados pelas pedagogias das competências, com base no aprender a aprender, principalmente no ensino médio, etapa final da educação básica. Esse fato, de acordo com Araújo (2019, p. 113), gera uma “[...] hierarquização social

produzida na sociedade capitalista que se traduz na existência de várias formas de oferta de ensino médio, de modo diferente para a classe trabalhadora, fruto da hierarquização no interior do trabalho coletivo”, o que colabora para a acentuação das desigualdades educacionais e da pobreza material.

Enquanto alguns têm acesso a escolas de qualidade com diversos recursos educacionais, e outros são relegados a instituições com infraestrutura precária e falta de recursos. Isso cria uma divisão social, em que a classe trabalhadora é submetida a um ensino de menor qualidade, limitando sua oportunidade de ascensão social.

A necessidade de possibilitar uma formação escolar direcionada para os processos produtivos da indústria tem relação da educação com a crise do capitalismo mundial com destaque para a década de 1960/1970 do século passado que acentuou as desigualdades sociais e educacionais. Em 2008 deste século, foi desencadeada outra crise principalmente financeira global que teve início nos Estados Unidos da América (EUA) e outros países da Europa.

Ricardo Antunes (2018) destaca principalmente o colapso do mercado imobiliário, a crise no sistema bancário, mas, de acordo com Mészáros (2011), não se trata de uma crise pontual, mas que inicia, no final da década de 1960, uma crise estrutural do sistema sócio metabólico do capital bem semelhante a crise global do capital de 1929.

No caso do Brasil, com sua economia fortemente dependente das exportações e com uma estrutura econômica fragilizada no início da segunda década deste século, não conseguiu escapar dos impactos dessa crise. O país enfrentou uma desaceleração econômica, com queda na produção industrial, aumento do desemprego e redução nos investimentos em diversas áreas da economia nacional. Essa conjuntura adversa teve reflexos significativos na educação brasileira com a diminuição de investimentos na infraestrutura das escolas que reverberou na precarização do ensino público e fracasso escolar.

Deise Mancebo (2017) ao realizar uma análise da crise econômica no Brasil na primeira década deste século e seus impactos na política, economia, educação e na sociedade, destaca que:

trata-se de uma crise capitalista mundial, uma crise orgânica e geral do capitalismo, cujo marco foi 2008. Os impactos dessa crise manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos, mas é inegável que, no último período, impactou com força a América Latina, em movimentos estruturais. Esta crise só aprofundou as contradições estruturais da ordem burguesa no plano mundial e também no Brasil, principalmente no que tange ao orçamento público, impondo a adoção das políticas de ajuste (austeridade) neoliberal (Mancebo, 2017, p. 879).

A confiança dos investidores foi abalada e os mercados de ações sofreram quedas expressivas. Como resultado, muitas pessoas perderam suas economias e investimentos. O setor imobiliário também foi afetado, com uma queda acentuada nos preços dos imóveis e um aumento execuções hipotecárias (Mancebo, 2017).

Além disso, os governos tiveram que intervir para evitar um colapso total da economia, implementando medidas de estímulo econômico e resgatando instituições financeiras. No entanto, essas medidas também tiveram consequências a longo prazo, como o aumento da dívida pública e a diminuição da confiança nas políticas econômicas. Desse modo, a crise capitalista mundial de 2008 teve diversas consequências na educação brasileira, que até hoje são vivenciadas.

Muitos estudantes tiveram que abandonar os estudos para tentar encontrar algum tipo de trabalho, mesmo no sistema informal da economia para ajudar no sustento da família, acentuando o abandono escolar, especificamente no ensino médio. A crise também teve um impacto negativo na formação dos professores, uma vez que muitos programas de capacitação foram suspensos devido à falta de recursos financeiros e como consequência, a qualidade do ensino no país foi comprometida, afetando diretamente o futuro das gerações mais jovens

A crise estrutural do capital de 2008, asseverada nos anos seguintes, até 2016, desencadeou diversos movimentos de rua na forma de manifestações denominadas, “Vem Pra Rua”. Tais manifestações foram comandadas principalmente pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e, segundo Bastos (2017), foram financiadas pelas elites empresariais que estavam insatisfeitas com a situação econômica e política do País.

As manifestações ainda tiveram apoio de parlamentares de partidos da direita e centro direita, da Federação das indústrias dos Estados de São Paulo, do Setor Bancário, da Confederação da Agricultura e Pecuária (CNA), ou seja, do agronegócio, da grande elite das regiões sul, sudeste e centro oeste do País, e ainda apoio expressivo da grande mídia (emissoras de rádio e televisão, redes sociais de grande alcance etc.).

Esses movimentos denunciaram a alta da inflação, a aumento do preço do transporte público coletivo, crise na saúde e educação, desemprego estrutural, que culminou em um nível muito alto de desaprovação do segundo mandato do governo da Presidenta Dilma Roussef (2015 a 2016). Nesse período houve um grande processo de produção e distribuição de fake News por parte de políticos e apoiadores radicais da direita e ultra direita, bem como politização

e parcialidade da Operação Lava Jato¹⁷, que desencadeou distanciamento e sentimentos de ódio pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que estava no comando país desde 2003, ou seja, as manifestações desencadearam o “antipetismo”¹⁸,

Esses movimentos e ações políticas partidárias organizadas pela elite representante de diversos setores econômicos da sociedade culminaram com a destituição da presidente da república eleita democraticamente pelo voto popular. É importante ressaltar que esse acontecimento gerou intensos debates e opiniões divergentes dentro e fora do país.

A acusação de crime de responsabilidade fiscal, que serviu de base para o “impeachment”, foi amplamente questionada por diversos especialistas em política e juristas, que afirmavam que não haviam provas suficientes para justificar tal medida. Além disso, a forma como o processo foi conduzido também gerou controvérsias, com muitas críticas que apontava a falta de imparcialidade e a politização do judiciário. O “impeachment” de Dilma Rousseff, ocorreu em dia 13 de março de 2016 e marcou um momento de instabilidade política no Brasil e teve repercussões significativas tanto no cenário nacional quanto internacional (Mancebo, 2017; Bastos, 2017).

Classificamos o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, como golpe¹⁹ de Estado contra a Presidente eleita legitimamente pelo voto direto popular no ano de 2014, e conseqüentemente reverberou no crescimento da direita, ultradireita ou direita radical que passou a comandar o país no período de 2016 a 2022. Destacamos que não é objetivo aprofundarmos a discussão sobre as crises do capital de 2008, nem sobre o golpe de Estado de 2016 e nem sobre a operação Lava Jato, mas o impacto desses acontecimentos na educação

¹⁷ A Operação Lava Jato foi um dos processos mais importantes na conjugação de uma nova hegemonia porque ela não só levou ao encarceramento de Lula, não só auxiliou e impulsionou o processo de impeachment, mas produziu novos terrenos que foram devidamente explorados e investidos ideologicamente (Bello; Capela; Keller, 2021, p. 1650).

¹⁸ O antipetismo foi desencadeado e comandado pela elite brasileira, especialmente em 2014, que além do declínio das manifestações de preferência, aumentaram as manifestações de rejeição ao PT, especialmente por conta das denúncias de corrupção envolvendo o partido (Ribeiro; Carreirão; Borba, 2016, p. 618).

¹⁹ O governo Dilma, antes mesmo do golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial que usurpou seu mandato, já agonizava desde 2015, inclusive por incompetências e erros. Foi sangrado até o último suspiro por seus algozes entrincheirados no Congresso Nacional e em amplos setores do Judiciário (com a aquiescência do douto STF) que contaram com as armas de uma Polícia Federal completamente partidária e, sobretudo, com as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa (Braz, 2017, p 88). Para aprofundamento do conhecimento sobre impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, sugerimos a leitura do artigo de BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. Serv. Soc. Soc., São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago., 2024

pública, com destaque para a reforma da educação básica promovida pela Lei 13.415/2017, especificamente do ensino médio (Brasil, 2017b).

Após o golpe de 2016, o vice-presidente assumiu o comando do País, pertencente a do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e da política da direita representada e apoiada por setores conservadores da sociedade que foi o trampolim para a chegada ao poder de um presidente da política extremista, ultraconservadora de 2018 a 2022. O chefe de Estado e seus ministros, igrejas pentecostais e neopentecostais bem como grandes empresários apoiadores radicais atuaram com discursos fortes que colaborava para desqualificar a educação pública com a premissa de que esta realizava doutrinação ideológica e a defesa da homeschooling (educação familiar).

Além das questões citadas nos parágrafos anteriores, a ascensão da ultra direita que é reacionária e conservadora ao impor sua visão limitada e restritiva, tem dificultado o avanço social, perpetuando desigualdades e injustiças sociais e no campo da educação, não tem cessado os discursos intimidadores, ameaçadores, que atuam de forma a minar a autonomia dos educadores, cerceando a liberdade de expressão e a criatividade no ambiente escolar por meio de várias tentativas de aprovação do projeto ²⁰escola sem partido com a justificativa que a escola pública realiza a doutrinação²¹ ideológica do marxismo cultural e ideologia de gênero .

Segundo Marques (2019, p. 53) “[...] esse projeto tem como objetivo fundamental cercear a liberdade de cátedra dos docentes, impedito com isso o ensino do pensamento crítico tão necessário ao desenvolvimento de uma sociedade minimamente desenvolvida”.

A tentativa de desacreditar a classe profissional docente é alarmante, pois além de ser uma generalização injusta, demonstra uma falta de compreensão sobre o papel fundamental que os educadores desempenham na formação de crianças, adolescentes e jovens no Brasil. Essa compreensão de forças conservadoras da sociedade brasileira, é representada amplamente por políticos e empresários religiosos que representam setores conservadores da sociedade.

O projeto em questão foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), mas mesmo assim, continua sendo objeto de intensos debates e polêmicas no Brasil e

²⁰ O Projeto de Lei 4893/20 tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero” e gênero (Brasil, 2020c).

²¹ Para aprofundamento das discussões acerca do projeto escola sem partido, sugerimos a leitura do artigo de MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1112/951>. Acesso em: set., 2024.

que mesmo diante de sua inconstitucionalidade, vez por outra, parlamentares da ultradireita tentam trazer à tona, tentativas de aprovação deste projeto que já possui várias versões.

Ao impedir que os professores expressem suas opiniões e compartilhem conhecimentos além do currículo estabelecido, essa proposta acaba cerceando a liberdade de expressão e o pensamento crítico dos alunos bem como colabora para acentuar preconceitos, estereótipos que legitimam o pensamento da burguesia, ou seja, é um retrocesso para educação escolar brasileira. A ascensão da ultradireita e as manobras políticas do grande empresariado atuaram no sentido de retirar direitos adquiridos por parte dos trabalhadores nas últimas décadas através de lutas sociais.

De acordo com as ideias de Lima Filho (2019), o período de 2003 a 2016, no qual o Brasil esteve comandado por presidentes da esquerda política, representativos da classe trabalhadora, houve conquistas de direitos sociais, ampliação dos serviços públicos, moradia, fortalecimento da saúde pública e distribuição de renda, ou seja, houve uma tentativa desses governos de melhorar a vida dos trabalhadores.

Para Lima Filho (2019), essa situação incomodou a classe empresarial representativa o capital econômico e financeiro. O autor fez a seguinte denúncia:

Nesta lógica, que é a arquitetura do neoliberalismo, os direitos sociais são convertidos em mercadoria e o Estado assume a feição empresarial. Não se trata somente de privatizar o público, mas do próprio estado transformar-se em empresa. No seio do estado empresarial, a educação é mercadoria, e não somente as escolas, institutos, universidades são organizados e funcionam como empresas, maximizando os seus resultados, mas também os sujeitos da educação (professores, técnicos educacionais e estudantes) são orientados a atuar como empresa, pautando suas ações pela racionalidade da competitividade (Lima Filho, 2019, p. 122).

O Estado burguês então, atende os ditames do empresariado no modelo do neoliberalismo e por sua vez, busca modificar a estrutura da educação escolar como mecanismo de formação de força de trabalho, desprezando direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. É o esvaziamento do ser humano e sua redução a objeto que pode ser utilizado pela classe dominante que explora, humilha, oprime e desumaniza.

No período de 2018 a 2022, houve ataques constantes a servidores públicos, principalmente os professores (as), bem como o desaparecimento do Estado com a não realização de concursos públicos e com forte ideologia privatista de entidades e instituições públicas e a tentativa de esvaziamento curricular do ensino médio.

No contexto das disputas, surge as reformas educacionais, a exemplo do novo ensino médio que continua a servir os interesses burgueses. Sem uma formação consistente, esta etapa de ensino reserva para a classe pobre apenas possibilidade para se inserirem em pequenos postos

de trabalho, ou prosseguirem seus estudos em cursos de licenciaturas noturnas ou cursos técnicos profissionalizantes subsequentes e noturno. Para a elite, é reservado o ensino médio para o prosseguimento dos seus estudos em nível superior em profissões privilegiadas socialmente, pois além de poder estudar em boas escolas tem condições financeiras de cursos boas faculdades privadas ou em IEs públicas federais que detém melhor estrutura de ensino.

O contexto, neoliberal de governos da direita e ultradireita foi terreno fértil para o Estado promover o esvaziamento da educação pública. Um exemplo disso, é reforma da educação básica, e especificamente do ensino médio com a reforma regulamentada pela Lei 13.415/2017. Por meio desta legislação foi elaborada a BNCC, documento que orienta que tipo de conteúdo tem que estar presente na organização do trabalho docente, portanto determina uma nova condição subjetiva/objetiva de professores, que é a adaptação ao novo currículo e à forma de ensinar do novo ensino médio.

A formação por meio do novo ensino médio está em consonância com a realidade de instabilidade e precarização das relações de emprego apontada por Antunes (2018), pois esta etapa de ensino, reformulada pela Lei 13.415/2017 tem como eixo central formar indivíduos com habilidades e competências básicas, ou seja, trabalhadores flexíveis para atuar nas diversas funções que surgem e desaparecem com a processo de reestruturação do capitalismo global.

A subsunção da educação escolar, especificamente do ensino médio, às necessidades do capital evidencia os pressupostos filosóficos que orientam o currículo do novo ensino médio atual, que tem caráter pragmatista, com o desenvolvimento de, por exemplo, projetos de vida, o que evidencia, segundo a legislação da BNCC, a liberdade para que os alunos possam estudar aquilo que lhes interessam.

Nesse sentido, a formação por meio do novo ensino médio está orientada pelos ideais da meritocracia e empreendedorismo, para que os alunos tenham condições de agir com flexibilidade, autonomia. Com a imposição da narrativa de liberdade e autonomia do estudante, o Estado encontra justificativa para implantação da reforma da educação básica, especificamente do ensino médio, com o objetivo de resolver os principais problemas da educação nacional: baixa qualidade de aprendizagens, evasão, reprovação e abandono escolar.

Ainda que haja aprendizagens, elas estão direcionadas à formação pragmática, que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas. O novo ensino médio, segundo Saviani (2019, p. 396), foi organizado e inspirado “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nessas condições, o trabalhador executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos”, situação que contribui para acentuar e reproduzir as desigualdades sociais e econômicas no Brasil.

Este projeto (reforma do ensino médio) colabora para a reprodução das desigualdades sociais, já que não contempla as necessidades e a realidades das classes menos privilegiadas e reforça a ideia de meritocracia, ou seja, de que as pessoas obtêm sucesso ou fracasso com base em seu próprio mérito, desconsiderando as desigualdades estruturais presentes na sociedade uma vez que os alunos são ensinados a se adaptarem sem questionar, a um sistema de produção que muitas vezes não lhes oferece perspectivas de ascensão pessoal e profissional o que contribui para a manutenção do *status quo* da classe dominante, perpetuando a dominação da burguesia.

A sociedade burguesa para não perder sua hegemonia, costumam desenvolver algumas estratégias, como a manipulação da consciência das pessoas. De acordo com Duarte (2000, p. 26),

[...] existe uma busca incessante de formas de disseminação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária.

As classes dominantes utilizam diversas estratégias para manter hegemônica Uma das principais estratégias é o controle dos meios de produção e da economia, garantindo assim o domínio sobre os recursos e a capacidade de influenciar as políticas públicas. Além disso, as classes dominantes também utilizam mecanismos de controle ideológico, através da disseminação de valores e ideias que legitimam sua posição de poder e desencorajam a resistência das classes subalternas.

Desse modo, as reformas educacionais neoliberais, a exemplo da reforma da atual reforma do ensino médio é fortemente influenciada pelo setor econômico da sociedade, pelas ONGs e Fundações do setor empresarial e bancário, a exemplo da Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Todos Pela Educação entre outras, bem como por políticos da direita. Essa situação tem reverberado em uma série de problemas, como a exclusão de estudantes menos favorecidos socialmente, a padronização do currículo e a diminuição da autonomia dos professores. Além disso, a busca pela eficiência e pelos resultados imediatos tem levado a uma valorização excessiva de testes e avaliações internas e externas, em detrimento de uma educação para o desenvolvimento humano.

Segundo Lima Filho (2019), faz-se necessário conhecer os mecanismos, contradições e forças hegemônicas, na constituição da educação escolar brasileira, as relações sociais e o poder político e econômico entre outros aspectos da realidade.

De acordo com esse autor:

Para compreender a realidade, nós precisamos compreender essa realidade não somente no seu momento, mas também no seu percurso e na sua persistência histórica, na estrutura que permeia a dominação de classes na sociedade brasileira. E a sociedade brasileira é uma sociedade que se insere no mundo capitalista, mas que tem as suas particularidades históricas de formação social. Portanto, precisamos considerar a estrutura e a conjuntura em que se situam a reforma educacional, nas quais a reforma ganha significado e sentido. Ou seja, faz-se necessário observar a TOTALIDADE das relações sociais (trabalho, cultura, poder, linguagem ...) e dentro desta totalidade, ver a educação; considerar a HISTORICIDADE destas relações, os momentos passados, o presente, etc.; e, identificar os SUJEITOS sociais e seus diversos interesses (Lima Filho, 2019, p. 128) (grifo do autor).

Então, quando discutimos as reformas educacionais, e especificamente a atual reforma do ensino médio, requer levar em conta tanto a estrutura quanto a conjuntura sócio econômica na qual esta se insere. Afinal, é nesse contexto que a reforma adquire significado e propósito. Não podemos simplesmente analisar a reforma de forma isolada, é preciso considerar a totalidade das relações sociais envolvidas. Isso significa compreender como a reforma se relaciona com outros complexos da sociedade, como a economia, a política e a cultura e devemos ter em mente a complexidade e a interdependência dessas relações, para que possamos compreender os impactos e as implicações dessa reforma na sociedade como um todo.

Para Rosar (2018, p. 608), “[...] as políticas educacionais mostram o movimento expandido horizontal e verticalmente, no sentido de aprofundar as relações estabelecidas entre o setor privado, o trabalho e a educação na perspectiva do mercado”. Cabe destacar que o ensino médio sempre alvo de críticas por ter um terminalidade que por sua vez, muitos egressos das escolas públicas, os filhos dos trabalhadores, não tem condições de prosseguir seus estudos em nível superior e nem acesso uma profissão regulamentada no mercado de trabalho. É considerada apenas uma etapa de ensino que fecha o ciclo da educação básica.

A centralidade do projeto educativo que orienta o novo ensino médio é a formação em perspectiva neoliberal do mercado, situação que caracteriza a sociedade atual, na qual a exploração, a opressão, as condições degradantes de trabalho são naturalizadas pela classe burguesa. A escola, através do ensino médio, tem servido como um espaço propício para fornecer mão de obra com conhecimentos necessários à manutenção do capital e legitimar a ordem social vigente por meio da criação e transmissão dos valores da classe dominante.

A formação por meio do novo ensino médio está em consonância com a realidade de instabilidade e precarização das relações de emprego apontada por Antunes (2018), pois esta etapa de ensino, reformulada pela Lei 13.415/2017 tem como eixo central formar indivíduos com habilidades e competências básicas, ou seja, trabalhadores flexíveis para atuar nas diversas funções que surgem e desaparecem com a processo de reestruturação do capitalismo global.

Nesse sentido, a formação por dessa etapa de ensino está orientada pelos ideais da meritocracia e empreendedorismo, para que os alunos tenham condições de agir com flexibilidade, autonomia, conceito ilusório elaborado pelo MEC. Com a imposição da narrativa de liberdade e autonomia do estudante, o Estado encontra justificativa para implantação da reforma da educação básica, especificamente do ensino médio, com o objetivo de resolver os principais problemas da educação nacional: baixa qualidade de aprendizagens e abandono escolar.

A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universal do ensino médio de qualidade continua no centro dos conflitos e das tensões quando se tomam decisões sobre essa etapa de ensino. A elaboração da reforma do ensino médio por meio da Lei 13.435/2017 foi justificada por especialistas do MEC que acreditavam haver excesso de disciplinas e conteúdos e que essa etapa do ensino não tinha atrativos para os estudantes. Contrariando esse discurso ou compreensão, Frigotto (2018, p. 331) fez a seguinte afirmação:

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo - filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia etc. É medíocre e fetichista, o argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente existe, que é uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos. Um professorado que de forma crescente adocece.

Os argumentos para reforçar a necessidade de implantação do novo ensino médio tiveram voz, com a maciça propaganda em meios de comunicação de massa, por parte do governo federal, que culminou na tentativa de manipulação das pessoas, fazendo-as crer que a reformulação dessa etapa do ensino era uma proposta totalmente positiva para os estudantes, ou seja, de acordo com ideário do MEC, o novo ensino médio é apresentado com viés redentor dos problemas de precarização dessa etapa de ensino.

Os aspectos negativos das propagandas políticas são evidenciados nos anúncios publicitários sobre a reforma do Ensino Médio, nos quais o Estado por meio do Ministério da Educação (MEC) utiliza estratégias persuasivas para "vender" sua política educacional. Essas propagandas buscam legitimar as condições necessárias para a efetivação da reforma, mas levantam questionamentos sobre a sua transparência em função da força manipuladoras das propagandas.

Blum, Dias e Lima Filho (2021, p. 216), ao destacarem o papel das propagandas em torno do novo ensino médio e sua relação com a consciência humana, afirmam que:

As propagandas, no entanto, apresentavam-se mais como uma preparação para a aceitação da Reforma do Ensino Médio pela população do que somente

esclarecedoras. Por isso, vem com um objetivo bem-definido que é o de convencer que esta reforma trará benefícios aos estudantes, uma vez que menciona a experiência em outros países para essa efetivação.

As propagandas citadas buscaram legitimar as condições necessárias para a efetivação da reforma, mas levantaram questionamentos sobre a transparência uma vez que foi evitado, um debate mais amplo, aprofundado e reflexivo por parte da coletividade. A influência dos interesses privados sobre a educação pode levar a uma distorção na elaboração das políticas públicas no que diz respeito à priorização de determinados grupos com poder político, econômico e ideológico em detrimento dos professores e estudantes, ou seja, da população que precisa dos serviços público, principalmente a educação.

Ortega e Hollerbach (2022, p. 24), ao analisarem os impactos das propagandas, discursos oficiais e publicitários sobre a atual reforma do ensino médio, denunciam que:

[...] a reforma foi alavancada por uma massiva campanha de marketing que lançou mão de uma aparente roupagem moderna, atrativa para exaltar a Lei e suas determinações. Sendo assim, por trás de uma “capa bonita”, o Estado construiu um discurso oficial que se amparou em dois eixos fundamentais e complementares: a proposição de um Ensino Médio novo e revigorado e a defesa de uma maior liberdade de escolha por parte dos alunos do que estudar, de acordo com suas vocações, vontades e ambições de futuro.

Desse modo, as estratégias de comunicação adotada pela equipe do MEC, responsável pela divulgação da reforma foi cuidadosamente planejada, buscando captar a atenção do público e transmitir uma imagem positiva das mudanças propostas. A campanha conseguiu envolver as pessoas e despertar seu interesse pelo assunto, levando-as a não questionar ou criticar os aspectos da reforma, ou seja, houve manipulação da consciência das pessoas em torno dos aspectos totalmente positivos da reforma do ensino médio.

Ao enfatizar apenas os aspectos benéficos do novo ensino médio, como a flexibilidade curricular e a maior “autonomia” dos estudantes, o órgão governamental ignora as possíveis dificuldades e desafios no desenvolvimento dessa etapa de ensino no sentido de desenvolver os estudantes e capacitar os professores para esse novo formato de ensino. Sem debates e discussões com os diferentes atores envolvidos no processo educacional, o novo ensino médio é organizado por uma reforma educacional impositiva para a comunidade acadêmica.

Ao analisarmos a carga horária de Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPC) de uma escola de ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, antes e após a reforma identificamos as seguintes informações: a área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias, antes da reforma, tinha 1.480 h/a; com a reforma, ficou com apenas 560 h/a. No caso de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a situação é pior, pois antes da BNCC, essa área do conhecimento tinha 1.080 h/a, passando a ter 480 h/a no modelo atual.

A área de Matemática e suas tecnologias tinha, no antigo ensino médio, 720 h/a; no atual, apenas 280 h/a no currículo. A área de Ciências Humanas, de relevante importância para o conhecimento do mundo da arte, da realidade humana, de sociedade, política, economia e relações de classe foi severamente prejudicada já que, no antigo ensino médio, tinha uma carga horária de 960 h/a e, na atual, tem apenas 480 h/a. Essa análise comparativa nos leva a compreender que a reforma do ensino médio, promoveu a diminuição da carga horária de áreas fundamentais ao desenvolvimento dos estudantes, principalmente com uma queda significativa da carga horária de área de ciências humanas e naturais.

Disciplinas importantes foram suprimidas, tiveram diminuição drástica da carga horária em detrimento da compensação com disciplinas, denominadas arranjos curriculares tais como: itinerários formativos, projeto de vida, seminário integrador, projetos pedagógicos interdisciplinares e disciplinas eletivas.

O novo ensino médio está desprovido de conhecimentos científicos que elevem o desenvolvimento da consciência dos estudantes, portanto, o projeto de educação em curso no nosso País, busca atender principalmente aos interesses da classe dominante e o ensino é voltado para a formação de indivíduos que se encaixem nos moldes da sociedade capitalista, priorizando o acúmulo de conhecimentos técnicos e habilidades que possam ser utilizadas no mercado de trabalho.

Sob a égide da rigidez do currículo do antigo ensino médio, propagado pelo ideário burguês, os itinerários formativos ocupam centralidade no novo currículo, com os ideais de flexibilidade do currículo, e que de acordo com o MEC o novo ensino possibilita “autonomia” dos estudantes para escolha do que estudar. A ideia de autonomia propagada pelo MEC é uma forma de camuflar aspectos negativos dessa etapa de ensino, pois as escolas não têm condições de ofertar as condições para que aluno tenha autonomia de escolha, mas escolher dentre os itinerários formativos o que a instituição oferta.

A proposta de itinerários formativos que, apesar de trazer a ideia de uma maior flexibilidade e personalização do currículo, pode gerar impactos negativos no processo educacional dos estudantes. Um ponto a ser considerado é a desigualdade de oportunidades que surge com essa proposta, já que nem todas as escolas possuem a mesma estrutura e recursos para oferecer uma variedade de itinerários formativos de qualidade. Isso pode acentuar as desigualdades sociais, restringindo as opções dos estudantes de escolas menos privilegiadas.

Ferretti (2018, p. 55), ao analisar os impactos dos itinerários formativos, observa que eles serão organizados pelos sistemas de ensino e “[...] os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente

federativo”. Ou seja, a ideia de que o aluno tem a liberdade de escolha do itinerário formativo é falsa e fica apenas no campo formal das legislações, isto é, constitui um ato cruel do Estado ao difundir a ilusão de que o aluno tem autonomia para escolha daquilo que vai estudar em função de seus interesses e necessidades.

Desse modo, Ferreti (2018, p. 37) denuncia que “[...] a afirmação da importância dos itinerários formativos são interpretações muito limitadas acerca de suas finalidades que empobrecem a formação dos estudantes”. A verdade é que currículo organizado com ênfase na formação por meio de itinerários formativos colabora para o agravamento das desigualdades educacionais uma vez que as escolas que acolhem os estudantes mais pobres materialmente terão condições de ofertar em sua maioria, apenas (1) um ou 2 (dois) itinerários formativos.

De acordo com Frigotto (2016, p. 526), “[...] existe um direcionamento que camufla o fato de que, para a maioria da classe trabalhadora, seu destino são as carreiras de menor prestígio social”. A reforma do ensino médio, portanto, “[...] legaliza o apartheid social na educação no Brasil” por meio de um modelo de educação orientada pelo empreendedorismo, pela autonomia e liberdade de escolha daquilo que quer estudar o que na verdade o que MEC denomina de liberdade é uma imposição do Estado.

Desse modo, o novo ensino médio nega o acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos por meio da diluição de carga horária com itinerários formativos, projetos de vida, disciplinas eletivas e projetos integradores, gerando a formação fragilizada dos estudantes em detrimento da formação integral.

Outra questão que é objeto de preocupação no novo ensino médio é a grande valorização do arranjo curricular, projeto de vida, elaborado sob os ideais de liberdade e autonomia, se constitui uma forma de camuflar a realidade. Técnicos e especialistas do MEC consideram que o projeto de vida possibilita aos estudantes se projetarem para o futuro e compreenderem que rumos poderão tomar em suas vidas.

Contudo, esse arranjo curricular, em sua essência, está em consonância com a meritocracia, que possibilita aos estudantes construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal, individual, sem relação com as determinações da sociedade. Desse modo, a autonomia de cada egresso do ensino médio, propalada pela reforma, está relacionada ao desenvolvimento de suas potencialidades individuais para o autodesenvolvimento por meio de seus próprios esforços, ou seja, o foco é a formação do indivíduo individualista, condizente com a meritocracia.

A centralidade do arranjo curricular projeto de vida no novo ensino médio fragiliza essa etapa de ensino, pois além da ausência da sistematização da matriz curricular com os conteúdos

a serem trabalhados pelos professores, nessa disciplina, as escolas podem optar por ensinar aquilo que for mais acessível, ou seja, pode-se fazer opção pelo conteúdo do cotidiano em detrimento de conhecimentos científicos.

A escola pode, portanto, escolher conteúdos de acordo com necessidades imediatas, espontâneas e ingênuas dos estudantes ou até mesmo discutir situações do cotidiano dos mesmos. O mais grave é que professores (as) não obtiveram capacitações específicas para trabalhar essa disciplina, que inclusive pode ser objeto de preenchimento de carga horária de professores de qualquer área do conhecimento.

Portanto, as aulas realizadas pelos professores de arranjos curriculares novos, sem a devida capacitação e falta de livros didáticos específicos, se assemelham a compreensão de Duarte (2020, p. 46), acerca do conhecimento utilitarista que visa, segundo este autor, “passar conteúdos desprovidos de posicionamentos político-ideológicos” e fazer com que os alunos “adquiram conhecimentos e habilidades úteis”.

Desse modo, os (as) professores (as) podem adotar conteúdos simplistas, empobrecidos teórico e cientificamente, em detrimento dos conteúdos sistematizados ao longo da história, o que denota a exclusão e diferenciação educacional entre estudantes das classes mais abastadas da sociedade e estudantes pobres. Com relação a esse aspecto, Duarte (2020, p. 50) denuncia que “[...] não é objetivo da educação escolar democrática a seleção de alguns poucos indivíduos que farão parte de uma elite. Os sistemas escolares não deveriam existir com a finalidade de selecionar os melhores, mas sim de promover o pleno desenvolvimento de todas as pessoas”.

O componente curricular em destaque constitui um arranjo curricular idealizada para desenvolver, segundo o MEC, a capacidade dos estudantes de realizarem projeção do futuro. Entretanto, os estudantes do ensino médio são adolescentes e jovens de 13 a 16 anos, faixa etária na qual os estudantes ainda estão em fase de descoberta acerca do presente e do futuro, e o projeto de vida impõe escolhas antecipadas ou os pressionam a pensarem sobre escolhas que definirão suas vidas, mas na realidade o novo ensino médio é desprovido de possibilidades de desenvolvimento humano crítico.

Nesse contexto, o ensino de qualidade deixa de ser um direito universal e se torna um privilégio de poucos. Além disso, as ofensivas capitalistas na educação também têm um impacto negativo no currículo escolar, que passa a ser moldado de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem utilitarista da educação reforça desigualdades sociais e limita as possibilidades de formação crítica dos estudantes.

De modo contrário à situação apresentada, defendemos outro currículo construído sem a interferência das instituições representativas do empresariado a exemplo das fundações de

interesses privados que mantem domínio sobre a educação, tais como: Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, bem como representantes do setor empresarial no MEC que forte poder de domínio acerca das reformas educacionais e implantação de políticas educacionais.

Além do mais, o Estado precisa atender as contribuições dos principais agentes da educação, tais como professores, educadores em geral, associação de professores e outros agentes sociais comprometidos com promoção de uma proposta de educação de desenvolva de modo positivo os estudantes, para superar as desigualdades educacionais entre os estudantes das escolas e estudantes das escolas privadas.

A reforma do ensino médio é uma consequência direta da dominação capitalista, uma vez que busca adequar o currículo escolar às necessidades do mercado, priorizando disciplinas voltadas para a formação profissional e deixando de lado outras áreas do conhecimento que são importantes para o desenvolvimento dos estudantes. Essa adaptação é reflexo da lógica capitalista, que valoriza o lucro e a produtividade em detrimento do desenvolvimento humano e da formação crítica dos indivíduos.

Outro fator que justificou de acordo com o MEC, a elaboração da reforma do ensino médio, foi o grande nível de evasão, porém esses percentuais continuam mesmo após a reformulação dessa etapa de ensino. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e o Anuário Brasileiro de Educação (ABE, 2021), evidenciaram em seus relatórios que o maior índice de desigualdades educacionais de adolescentes e jovens está concentrado nas regiões Nordeste e Norte do Brasil.

Essas duas regiões apresentaram baixos índices de conclusão do ensino médio por parte dos jovens com 19 anos de idade, e também possuem maior índice de pobreza e desigualdades sociais do País. Além do mais, há uma discrepância muito grande entre os percentuais dos jovens com 19 anos de idade que concluíram o ensino médio e vivem nas cidades e na zona rural dos municípios. Entre os jovens com essa faixa etária matriculados em áreas urbanas, 72,2 concluíram a educação básica e apenas 53,2% do total de matriculados residentes em áreas rurais terminaram essa etapa de ensino.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, existem uma disparidade entre pessoas brancas e pessoas pretas na conclusão do ensino médio. Conforme a pesquisa já citada, 79,1% dos jovens brancos com 19 anos de idade concluíram o ensino médio, em contrapartida, apenas 61,4 dos jovens pretos com essa mesma idade encerraram a mesma etapa de ensino.

Por meio desses dados inferimos que os motivos do grande percentual de pessoas jovens e adultas que não conseguem concluir o ensino médio se devem a alguns fatores. Muitas vezes,

essas pessoas necessitam assumir responsabilidades financeiras precocemente, o que acaba limitando seu tempo para se dedicarem aos estudos resultando no abandono escolar.

A falta de acesso à educação de qualidade durante a infância e adolescência (educação infantil e ensino fundamental) gera insegurança em continuar os estudos no ensino médio. A falta de perspectivas de emprego e melhoria da qualidade associada a desvalorização da educação pública também são aspectos que influenciam nessa situação.

Além disso, pode existir a crença em sua própria incapacidade e falta de autoestima, que pode levar essas pessoas a desistirem dos estudos por acreditarem que não são capazes de acompanhar o ritmo escolar determinando pelos sistemas de ensino, além da possível falta de incentivo e apoio por parte da família que também são trabalhadores, pode culminar com o abandono escolar.

Ademais, outro quantitativo de estudantes tenta conciliar trabalho e estudo, tendo como única opção o ensino noturno, com poucas condições objetivas e subjetivas para concluir o ensino médio com êxito. Além disso, o currículo do ensino médio noturno, que atende prioritariamente os estudantes que trabalham durante o dia, tem sido objeto de críticas pela fragilidade na organização dos conteúdos e não cumprimento da carga horária. Os estudantes em sua maioria chegam atrasados e cansados e demandam o término da aula antes do horário correto.

Destacamos que, conforme já discutido nesta seção, o ensino médio passa por disputas constantes, que se materializa em sua mais recente alteração do ensino médio aprovado pela Lei 13.415/2017. Trata-se do Projeto de Lei 5230/2023, que passou por um processo legislativo detalhado antes de ser sancionado pelo Presidente da República. Inicialmente, o projeto foi apresentado e discutido na Câmara dos Deputados, onde foi analisado por comissões temáticas e recebeu emendas. Após aprovação na Câmara, o projeto seguiu para o Senado, onde também foi debatido e votado, e posteriormente sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2024.

O PL 5320/2023, foi sancionado e se tornou a Lei nº 14.945/2024 e trouxe o retorno da formação geral básica de 2.400 horas (somados os três anos do ensino médio) e 600 horas para disciplinas optativas que pode ser escolhida pelos estudantes para aprofundamento em apenas um dos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas.

A disciplina de língua espanhola, ficou como optativa o ensino médio noturno pode ser oferecido mediante decisão de cada Estado da federação.²²

Aumentar a carga da formação propedêutica para 2.400 horas traz consigo, impactos positivos tais como a possibilidade de maior aprofundamento dos conhecimentos básicos, proporcionando uma base sólida para a formação dos estudantes. Com mais horas dedicadas a disciplinas fundamentais como matemática, português e ciências, os alunos terão a oportunidade de desenvolver conhecimentos necessários o seu desenvolvimento acadêmico. Contudo, ainda um grande equívoco que impactou negativamente na vida dos professores com a implantação do ensino médio alterado pela Lei 13.415/2017, foi a demora na elaboração das diretrizes curriculares contemplando as mudanças. Desse modo, o MEC só deverá permitir a implantação do ensino médio com as mudanças promovidas pela nº 14.945/2024, depois que as diretrizes, orientações curriculares e capacitação de professores já tiveram sido realizadas.

As constantes disputas que ensejam discussões em torno de reformas do ensino médio terminam prejudicando ainda mais essa etapa de ensino, uma que vez que as decisões são tomadas de acordo com interesses empresariais e políticos partidários e não com base em estudos e pesquisas sobre a verdadeira situação do ensino médio brasileiro e as necessidades dos estudantes. Com a ideia de que as reformas vêm resolver todos os problemas vivenciados no ensino médio, na prática, acaba desencadeando um cenário de instabilidade e incertezas que pode ensejar em mais abandono escolar na rede pública de ensino.

Contudo, o novo ensino médio, em vigor, forma o indivíduo conformado com a opressão advinda da classe dominante e tende a conservar e reproduzir a ordem social vigente, da sociedade capitalista. Os jovens egressos dessa etapa de ensino encontram poucas oportunidades de desenvolvimento humano, pois na sociedade cindida em classes, segundo Marx (1985, p. 04) “[...] desenvolvem-se a pobreza e a degradação, do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura, do lado do não-trabalhador”. Além do mais, esses trabalhadores têm poucas condições de vida digna, moram em aglomerados populares, em comunidades distantes do centro da cidade, sem a presença de equipamentos estatais, como saúde, educação, infraestrutura, saneamento básico etc., ou seja, vivem em condições desumanas.

Essa situação é muito semelhante à que Engels (2010) descreve acerca do contexto da classe trabalhadora na Inglaterra durante do processo de ascensão da indústria naquele país, como podemos evidenciar no seguinte trecho:

foi a indústria que cobriu de construções de cada espaço livre entre as velhas casas, a fim de abrigar aí as massas que compelia a abandonar o campo; foi a

²² Disponível em: www.mec.gov.br/. Acesso em: ago., 2024.

indústria que permitiu aos proprietários desses estúbulos alugá-los a altos preços, como se fossem habitações humanas, explorando a miséria dos operários, minando a saúde de milhares de pessoas e enriquecendo-os apenas a eles, os proprietários; foi a indústria que fez com que o trabalhador, recém-liberado da servidão, pudesse ser utilizado novamente como puro e simples instrumento, como coisa, a ponto de ter de se deixar encerrar em cômodos que ninguém habitaria e que ele, dada a sua pobreza, é obrigado a manter em ruínas. Tudo isso é obra exclusiva da indústria, que não poderia existir sem esses operários, sem a sua miséria e a sua escravidão (Engels, 2010, p. 6).

O que é disponibilizado em termos de oportunidades de postos de trabalho, que nem é para todos que buscam, são empregos no comércio, na construção civil, no plantio e conservação de grandes propriedades de terra além de outros serviços de pequeno porte, ou ainda no trabalho uberizado. Com esses tipos de trabalho, geralmente, os trabalhadores tem baixa remuneração e péssimas condições de trabalho e com isso acentua-se a extrema pobreza sob condições de desumanização.

O cenário apresentado no parágrafo anterior evidencia disputas por postos de subempregos, o que, muitas vezes, é negado a uma parcela de trabalhadores que permanecem desempregados. Essa situação gera um exército de mão de obra parada pela própria concorrência entre eles. Segundo Engels (2010, p. 119), “a concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele”.

Além do subemprego, da uberização do trabalho, da ilusão do empreendedorismo, os egressos do ensino médio estão inseridos em uma realidade apresentada por Antunes (2018, p. 32), segundo a qual:

Em pleno século XXI, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas.

A redução das ofertas de trabalho formal gera aumento da informalidade das atividades produtivas, que, por sua vez, engendra novas relações de trabalho que reverberam na formação de novas singularidades, a exemplo do trabalhador flexível, que necessita buscar meios de sobrevivência e, dessa forma, aceita qualquer proposta de trabalho mesmo sem vínculo formal, sem direitos trabalhistas e previdenciários, e ainda do homem “empreendedor” que mediante qualquer atividade produtiva pode conseguir, segundo a lógica burguesa, manter sua sobrevivência, e que é necessário apenas ter vontade e interesse.

Sobre os problemas presentes no ensino médio público, apontados anteriormente, entendemos que não é possível de serem resolvidos apenas por meio da alteração curricular (revogação da atual reforma), considerando experiências já vivenciadas em governos anteriores que já trabalharam com políticas educacionais semelhantes no que tange às reformas educacionais, como destaque para reformas curriculares (Brasil, 1971, 1996, 2015).

Porém destacamos a necessidade de uma nova organização curricular com conteúdos mais abrangentes consistentes nas áreas de ciências humanas, linguagem, ciências exatas em detrimento dos conteúdos fragmentados. A escola com condições objetivas e subjetivas de adequados ao desenvolvimento da atividade pedagógica com êxito. O acesso, permanência e êxito dos estudantes, em detrimento do abandono e fracasso escolar.

Caminhar na direção de alcançar as condições que direcionem para a formação humana com superação das formas de sociabilidade burguesa que exercem o poder sobre a educação escolar. Um projeto ético de sociedade no qual a educação e os bens ou elementos culturais e materiais sejam acessíveis por todas as pessoas. É caminhar na direção da superação da concepção burguesa de educação escolar.

É preciso, portanto, que a escola realize um projeto de humanização que crie condições de romper com a lógica imposta pela sociedade de classes. Desse modo, concordamos com Saviani (2016, p. 42) quando diz:

O desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Para ter condições de humanização, é necessário, portanto, efetivar mudanças qualitativas na escola, que envolvem a criação de boas condições estruturais de trabalho, a implantação de políticas educacionais concretas e contínuas, a formação continuada dos docentes e a construção de um currículo orientado por conteúdos que gerem mudanças qualitativas na vida de cada dos estudantes. Nessa direção Ponce (2003, p. 172) advoga que:

[...] Para formar os trabalhadores conscientes de uma sociedade em que desapareçam a dominação e a submissão, é preciso criar uma escola que fixe com extraordinária precisão o propósito imediato que lhe corresponde formar homens (seres humanos) completos.

Para que a dominação e a submissão dos trabalhadores desapareçam, é necessário que a escola tenha condições de fazer com que os indivíduos entendam a importância da cooperação e da solidariedade, e que possamos criar condições para transitar para outro tipo de sociedade

que não seja a sociedade capitalista. É preciso a mudança de uma sociedade cujo o resultado do trabalho ao invés de ser direcionado para o acúmulo de riqueza para a burguesia, seja acessível em igualdade para todos os seres humanos, no âmbito de uma sociedade socialista.

Defendemos a escola se constitui *locus* privilegiado com condições de transmitir os conhecimentos clássicos e atuais, ou seja, é o local de transmissão do vasto conhecimento acumulado pelas gerações pretéritas e atuais e com isso pode desenvolver processos educativos dirigidos para a formação humana.

Nessa perspectiva, os estudantes têm a oportunidade de conhecer diferentes ideias e teorias que foram desenvolvidas ao longo do tempo. Além disso, a escola proporciona um espaço propício para o desenvolvimento mais humanizado. Os professores, como mediadores desse processo, desempenham um papel fundamental ao instigar o interesse dos alunos para desencadear a busca pelo seu desenvolvimento. Portanto, de acordo com as ideias de Saviani (2011), a escola, como espaço de transmissão dos elementos da cultura humana, desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos, proporcionando-lhes conhecimentos que contribuem para o seu desenvolvimento humano.

É necessário investimentos na formação e valorização dos professores, proporcionando-lhes melhores condições de trabalho e remuneração adequada. Além disso, é preciso repensar a estrutura física das escolas, garantindo espaços adequados e recursos tecnológicos para desenvolver boas aprendizagens. É necessário também, o envolvimento da sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais contra hegemônicos às imposições do MEC.

Outras propostas que podem caminhar na direção de diminuir os problemas do ensino médio requer a superação das formas de sociabilidade burguesa que são hegemônicas e caminhar na direção de outro tipo de sociedade que não seja, a sociedade de classes que exclui a maioria das pessoas do acesso aos bens materiais e culturais. Para isso é necessário um amplo processo de desenvolvimento da consciência das pessoas e a distribuição justa da riqueza produzida pelos conjuntos de homens e mulheres entre-se, nos moldes de uma sociedade socialista.

Defendemos outra proposta de formação de estudantes do ensino médio que tenha como horizonte a busca pela humanização dos indivíduos, visando à construção de uma educação verdadeiramente ética, algo que vai muito além de interesses econômicos e preza pela construção de um novo modelo de educação e de sociedade ética e plural, para formar sujeitos concretos que possam enfrentar os problemas da realidade que nos desumaniza, ou seja, pessoas que possam lutar contra as formas de sociabilidade burguesa.

Ao caminharmos na direção de superação das formas de sociabilidade burguesa, estamos denunciando que ordem social vigente, da sociedade capitalista, fracassa em sua lógica, e por isso, defendemos, uma sociedade sem classes. Isso significa que cada indivíduo nessa nova forma de sociabilidade, terá a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, sem barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

Para que haja o desenvolvimento do público atendido pela escola e, particularmente, o do ensino médio, o Estado deve criar meios para possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento com permanência garantida para que haja a superação dos conhecimentos que produzem alienação do ser humano.

É necessário criarmos mecanismos para romper com a força ideológica do currículo burguês e excludente é repensar e reformular o sistema educacional brasileiro. É necessário reconhecer que o currículo atual reflete os valores e interesses da classe dominante, perpetuando desigualdades sociais e educacionais. Para modificar a realidade é necessário modificar as formas de sociabilidade capitalista para formas de sociabilidade solidária, por meio de um projeto educação crítica na direção da formação humana, pela luta unificada dos trabalhadores, ou seja, ou revolução contra a hegemonia do Estado e da burguesia.

É preciso que o modelo de educação disponibilizado pela escola, seja mediado por conteúdos científicos que possibilitam a produção de saberes imediatos para uma proposta de educação que tenha como horizonte a formação humana, concordamos com Saviani (2011) que advoga que o conhecimento escolar exige rigor científico e método. Além disso,

o saber escolar diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. A escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (Saviani, 2011, p. 14).

Os conteúdos clássicos são aqueles produzidos historicamente pelas gerações pretéritas e presentes, necessários ao desenvolvimento de todas as potencialidade humanas, o que requer uma atuação na contra hegemonia do sistema de educação atual, que impede, segundo Duarte (2020, p. 46), “[...] a socialização da cultura científica, artística e filosófica por um sistema escolar público, laico, gratuito e universalizado para possibilitar que as pessoas compreendam a realidade social para além do utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada” ou seja, a formação imediata e utilitarista.

Portanto, defendemos que a escola, é organize o currículo com conteúdos científicos que promovam o desenvolvimento humano, conforme pressupõe Saviani (2011, p. 14):

A descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico trata-se da organização dos meios conteúdos, espaço, tempo e

procedimentos através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

É possível compreender o desenvolvimento progressivo de cada indivíduo singular como um processo de apropriação da humanidade produzida historicamente. O ser humano genérico. Assim, cada indivíduo, ao se desenvolver, vai adquirindo gradativamente uma segunda natureza, ou seja, uma forma de ser e agir que é resultado do contexto cultural e social e educacional. Portanto necessitamos projeto ético de educação, que não fique subordinado aos interesses da classe dominante, nem do Estado burguês.

Nessa perspectiva, ensejamos a participação efetiva popular na definição de políticas educacionais, assim como a superação do modo de produção capitalista para outro tipo de sociedade, em que as pessoas possam acessar bens culturais que elevem suas possibilidades de alcançar o máximo de desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Para alcançar a máxima humanização, concordamos com Saviani (2011), ao advogar que o desenvolvimento humano por meio da escola acontece quando mediado por conteúdos científicos, clássicos e que esses conteúdos devem ser apropriados por todos os estudantes. Assim, com a apropriação das objetivações humanas, por meio do acesso e do aparato material e cultural produzido pelas gerações passadas, os estudantes do ensino médio têm a possibilidade de se apropriarem de sua humanidade, ou seja, do humano genérico.

Nessa direção, Manacorda (2010, p. 96) defende uma formação que possibilite aos estudantes, no caso do ensino médio, terem condições reais de desenvolvimento:

Capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

O autor, ao advogar o acesso igual aos bens materiais e imateriais como possibilidade de desenvolvimento humano, temos a escola, instituição local das apropriações de objetivações humanas na forma de conhecimentos científicos como elemento da cultura humana possibilita a cada estudante apropriar-se do gênero humano (Manacorda, 2010). Para que isso aconteça, todavia, é necessário o reconhecimento e enfrentamento contra a opressão, uma luta coletiva de trabalhadores no sentido de agir contra hegemonia da educação burguesa.

Mesmo que a ideologia do Estado seja concebida como *locus* da democracia representativa da população, o que acontece é uma ligação inseparável entre Estado e capitalismo, o que coloca em xeque a sua capacidade de concretizar os anseios e as necessidades da coletividade, com vida digna. As discussões realizadas até aqui visam explicar teoricamente as determinações da docência no ensino médio e a produção de significações sobre "ser

professor” em escolas do no município de São Raimundo Nonato-PI. A seguir, faremos a discussão acerca do método e a metodologia que orientam esta pesquisa.

5 O MÉTODO E A METODOLOGIA QUE ORIENTAM ESTA PESQUISA

Nesta seção, vamos discutir os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o nosso pensamento e a ação no desenvolvimento da pesquisa, atuando como como lentes que nos ajudaram a identificar as múltiplas determinações que constituem nosso objeto de estudo. No caso desta pesquisa, à docência no ensino médio e a produção de significações sobre "ser professor” do ensino médio em escolas no município de São Raimundo Nonato-PI.

5.1 O método da pesquisa

Partindo do pressuposto de que a realidade a ser investigada é sempre movimento e que esta não se revela de forma imediata, precisamos definir um caminho teórico e metodológico que nos permita conhecê-la, ou seja, alcançar sua verdadeira essência. Imbuídos desse entendimento, escolhemos como método de investigação o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), uma vez que tal método se constitui como arcabouço teórico-metodológico que explica a dinâmica da realidade, as grandes transformações da história e das sociedades humanas, os condicionantes históricos, as contradições da sociedade de classes. Dessa forma, são lentes que orientam nosso pensamento e nossa ação na direção de desvelar os nexos e as relações que explicam nosso objeto de estudo.

Escolhemos o MHD para realizar esta pesquisa pelo seu arcabouço lógico e filosófico que, segundo Netto (2011, p. 23), possibilita ao pesquisador ir além da “[...] aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, para apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto”.

Os princípios ou juízos valorativos fundamentais que ancoram o MHD são: a materialidade da realidade uma vez que esta filosofia se contrapõe à concepção idealista de realidade; a processualidade histórica, pois compreendemos que todo objeto ou fenômeno tem sua história e determinações constitutivas; e o movimento pois, de acordo com o MHD, na realidade, tudo está interligado, conectado e sempre em movimento, em constituição.

Para Krapívine (1986, p. 143), o MHD “[...] nos ensina que todos os processos e fenômenos do mundo precisam ser analisados em movimento e desenvolvimento”. Portanto, é

no movimento do objeto que são evidenciadas as conexões e ligações internas e externas que se ligam e se excluem mutuamente, numa lógica dialética.

É por meio do movimento que identificamos as ligações e determinações que constituem um objeto, possibilitando chegar a sua essência. No caso desta pesquisa, explicar a docência no ensino médio a partir das significações sobre "ser professor" produzidas pela mediação das condições objetivas e subjetivas de trabalho em escolas do município de São Raimundo Nonato-PI.

O movimento dos objetos e fenômenos é orientado pela lei dialética do movimento universal que, segundo Lefebvre (1991, p. 238), "[...]busca o movimento profundo que se oculta sob o movimento superficial, sob as aparências" e as pesquisas realizadas com base na lógica dialética, segundo o mesmo autor, considera cada fenômeno no conjunto com os demais fenômenos e objetos pois, na realidade objetiva, de acordo com Politzer (1987, p. 27), "tudo está conectado e de uma forma ou de outra, tudo está em interação".

Conhecer as conexões e determinações constituintes de um objeto permite desvelar o que está oculto e visível pois, conforme nos recomenda Lefebvre (1991, p. 241), não podemos esquecer que "[...] o aprofundamento do conhecimento vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda a mais profunda". Investigar a docência no ensino médio e a produção de significações sobre "ser professor" em escolas do município de São Raimundo Nonato-PI, requer localizar ao máximo as determinações constituintes do cotidiano escolar.

Explicar um objeto de pesquisa e as muitas determinações que o constituem significa ultrapassar o movimento superficial que esconde o objeto. Nesta pesquisa, queremos evidenciar tudo que está oculto, camuflado, para conhecer o real, com base na lei dialética do desenvolvimento em espiral, que permite conhecer um objeto, um fenômeno em movimento que implica segundo Lefebvre (1991, p. 240), identificar as diversas determinações: "[...] continuidade e descontinuidade, aparecimento e choques de contradições, saltos qualitativos e superação"

Portanto, para explicar a docência no ensino médio e a produção de significações sobre "ser professor" em escolas do município de São Raimundo Nonato-PI, é necessário entender a partir da articulação dialética objetividade/subjetividade humana que evidencia a nossa relação com o mundo, o mundo das significações, apropriações e objetivações, ou seja, o mundo da consciência humana que se manifesta nas significações objetivadas na palavra com significado.

A palavra com significado produzida pelos interlocutores da pesquisa nos leva a entender sob quais condições esse conteúdo da consciência está sendo produzido, ou seja, é a

palavra com significado que deverá apontar para as condições da realidade concreta sob as quais os docentes estão atuando e constituindo a condição de ser professor.

Nesse sentido, além do MHD como método de investigação, adotamos os princípios da Psicologia Histórico-Cultural propostos por Vigotski (1999) para compreender a processualidade que está por trás da constituição do “ser professor” de cada um dos investigados. Vigotski (1999) estabeleceu três princípios que, segundo o autor, explicam o corpo em movimento, são eles: analisar processos e não produtos, explicar no lugar de descrever e o problema do comportamento fossilizado.

Em relação ao primeiro princípio, “analisar processos e não produtos”, este orienta nossa compressão de que não importa identificar a significação em si, ou o conteúdo que ela encerra porque essa significação ou o conteúdo dela são produto de uma relação social, de uma processualidade que precisa ser desvelada. É com esse sentido que Vigotski (1999) nos diz que não importa o produto, a coisa em si, o que importa é explicar o processo. No caso da nossa investigação, explicar como vem se constituindo a docência em nosso país e, particularmente, em São Raimundo Nonato, nas escolas de ensino médio, considerando todas as particularidades que envolvem esse fenômeno social. E o mais importante, desvelar como isso tudo afeta os professores e de que modo essa afetação medeia a produção da consciência sobre si, sobre sua condição de existir e atuar como docente.

Em relação ao segundo princípio, “explicar no lugar de descrever”, embora a descrição seja uma parte importante de qualquer investigação, é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto de estudo em suas múltiplas determinações. Esse princípio denuncia que a mera descrição de um fenômeno ou objeto não revela as relações dinâmico-causais, reais, subjacentes ao fenômeno. A explicação de um objeto ou fenômeno da realidade concreta, na lógica dialética, supera as concepções positivistas de pesquisas e concentram seus esforços para explicar um objeto interconectado com outros contextos mais amplos que compreende a totalidade social.

Segundo Vigotski (1999, p. 216) “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos”. Desse modo este autor, defende que a análise psicológica de um objeto requer uma exploração dinâmica dos principais pontos constituintes da história, ou seja, os nexos que ligam o objeto à realidade, bem como às circunstâncias e à interconexão com outros complexos da vida real, tais como a economia, política, sociedade, ética, religião dentre outros.

Este princípio denuncia que o ato de conhecer não está associado ao processo de quantificação, simplificação e classificação. Pelo contrário, o processo de conhecer o objeto,

tem como norte a explicação dialética que vai do abstrato ao concreto, do simples ao complexo, para chegar à essência do objeto. Em outros termos, nesta investigação, a realidade objetiva das escolas do município de São Raimundo Nonato-PI será explicada em suas múltiplas determinações, ou seja, para além de uma mera descrição que se restringe ao imediato e aparente.

Já o terceiro princípio proposto por Vigotski (1999, p. 189) trata do que ele denomina de “comportamentos fossilizados”, que, segundo explica, são “[...] as formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem”, que se tem conservado de maneira surpreendente, como vestígios históricos em estado pétreo e, ao mesmo tempo, vivo na conduta do homem contemporâneo.

Vigotski (1999) assevera que o comportamento fossilizado pode ser compreendido por processos automatizados ou mecanizados no decorrer da história humana, cuja aparência externa nada diz sobre sua natureza interna. Ou seja, são práticas humanas baseadas naquilo que é possível observar, mas não desvelam as propriedades internas do objeto. Para este autor, a forma fossilizada é, uma linha que une presente ao passado, os estágios superiores de desenvolvimento aos estágios primários, mas não como a premissa de que os objetos se desenvolvem historicamente. Caso dos docentes do ensino médio, os comportamentos fossilizados limitam a capacidade do professor de inovar e de engajar os alunos para boas aprendizagens.

Para evitar isso, é importante que os professores do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI, busquem constantemente atualizar suas práticas pedagógicas e se mantenham abertos a novas abordagens e metodologias, principalmente aquelas que modificam nossa consciência e nossa forma de pensar, sentir e agir perante a realidade. Outro fundamento que embasa nossa investigação vem da Pedagogia Histórico-Crítica. De base marxista, essa pedagogia alicerça a compreensão acerca da educação como uma prática social que está inserida em um contexto mais amplo, como resultado da correlação de forças que estão em luta na sociedade e que reverberam na escola.

Portanto, a pedagogia histórico crítica surge como uma abordagem teórica que busca entender as limitações do atual sistema educacional vigente e hegemônico e, ao mesmo tempo, superá-las através da definição de princípios, métodos e procedimentos práticos relacionados tanto à estrutura do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos educativos contra hegemônicos dessa sociedade.

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias crítico-reprodutivistas tais como: teoria da escola dualista, teoria do ensino como violência simbólica e outras pedagogias que reproduzem as concepções de educação tradicional, que se limitam à mera transmissão de conhecimentos, e propõe uma abordagem mais ampla, capaz de contribuir para a educação transformadora.

A defesa de Saviani para empreender a pedagogia histórico-crítica está fundamentada na compreensão de que a educação deve ser um instrumento de transformação social. Nesse sentido, o autor argumenta que é necessário romper com a visão tradicional da pedagogia, que apenas reproduz o conhecimento de forma passiva, e adotar uma abordagem crítica, que estimule o pensamento crítico reflexivo para mediar e ação transformadora da vida em sociedade.

A pedagogia histórico crítica se diferencia também das demais pedagogias, as hegemônicas, (já discutidas em seção anterior) por ter elaborado a concepção de trabalho educativo, natureza e especificidade da educação e a materialidade da atividade pedagógica em uma perspectiva crítica. Sobre o conceito de trabalho educativo, Saviani (2011, p.26) destaca que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para esse autor, o trabalho educativo é entendido como um processo que visa à formação integral dos indivíduos, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, social e ético. Conforme explica, deve ser pautado em uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento das potencialidades humanas. Ao produzir intencionalmente essa humanidade em cada pessoa, o trabalho educativo assume um papel fundamental na construção de caminhos para a formação humana na escola.

O trabalho educativo destacado pelo autor, visa compreender que a educação vai além de transmitir conhecimentos e habilidades, mas objetiva formar pessoas mais humanizadas conscientes e críticas. Para Saviani (2011), o trabalho educativo é entendido como um processo que visa à formação integral dos indivíduos, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, social e ético. Conforme explica, deve ser pautado em uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento de potencialidades humanas. Ao produzir intencionalmente essa humanidade em cada pessoa, o trabalho educativo assume um papel fundamental na construção de caminhos para a formação humana na escola, sendo este lugar, um espaço privilegiado de mediação dos conteúdos científicos historicamente sistematizados.

Neste cenário, Saviani (2011, p. 12), destaca que:

[...] educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. [...] a educação não se reduz ao ensino, entretanto, o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

A natureza da educação está intrinsecamente relacionada à natureza humana, pois é por meio da educação que os indivíduos adquirem e se apropriam dos conhecimentos produzidos ao longo da história. O ensino de conteúdos científicos, por sua vez, é uma forma específica de educação escolar, em que ocorre a transmissão intencional de conhecimentos de uma pessoa para outra.

Segundo Saviani (2011), a educação escolar possui características próprias que a distinguem de outros tipos de educação, como a familiar ou a social. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na transmissão do conhecimento humano sistematizado ao longo da história humana. Portanto, a educação escolar deve ser entendida como um processo dialético, no qual o professor exerce um papel central na mediação entre o conteúdo a ser ensinado e a apropriação desses conteúdos científicos pelos alunos.

Portanto, compreender a natureza e especificidade da educação é compreender a própria natureza humana e a importância do ensino e da aprendizagem como atividades do trabalho educativo. Sobre a especificidade da educação Saviani (2011, p. 13), assim destacou:

[...] se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. [...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para este autor, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia como ciência da educação, os elementos que constituem a especificidade da educação escolar se tornam relevantes porque são necessários para promover o desenvolvimento humano. A educação escolar é um processo fundamental para que os indivíduos se tornem verdadeiramente humanos, pois é por meio dela que assimilamos os elementos culturais que nos permitem viver em sociedade, a capitalista, bem como compreender suas contradições e mazelas.

Reconhecer a desumanização por ela imposta, nos conduz a buscarmos os meios de superá-las ou ao menos não as aceitá-las passivamente. Nesse sentido, a educação escolar, sob a ótica da pedagogia histórico crítica busca identificar quais são esses elementos, no caso, os conteúdos escolares mais desenvolvidos e as formas mais adequadas desses conteúdos de socializá-los e promover mudanças na vida dos estudantes.

Duarte (2016, p. 109), ao fazer a defesa da pedagogia histórico crítica como uma base pedagógica capaz de mediar a formação de sujeitos com condições de agir na contramão das pedagogias que dominam o ideário educacional e que se ampliaram na crise estrutural do capitalismo, advoga que:

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.

A pedagogia histórico crítica, portanto faz uma oposição radical em relação às pedagogias hegemônicas que defendem uma educação escolar como formador de indivíduos adaptados às ofensivas da sociedade burguesa, como se isso fosse algo natural e inquestionável. A pedagogia histórico crítica vai na contramão dessa compreensão, defendendo que é necessário ir além do senso comum e desenvolver uma consciência filosófica para compreender a educação escolar de forma revolucionária.

Nessa perspectiva, a educação escolar não pode ser apenas um reflexo das demandas imediatas, mas sim um instrumento de transformação social que busca caminhos para a transformação social. Assim, é fundamental questionar e superar as pedagogias hegemônicas, buscando uma educação que vá além das pedagogias que formam indivíduos passivos e conformados para promover uma reflexão crítica sobre a realidade.

Em resumo, reiteramos que nosso método de análise nessa investigação tem base filosófica, psicológica e pedagógica e são esas bases que estão orientando as ações em torno do objeto Condições de trabalho docente e a produção de significações sobre "Ser Professor" em escolas do ensino médio do município de (SRN). A seguir escalrecemos acerca do tipo de pesquisa e do modo como as informações a serem analisadas foram produzidas e analisadas a luz desse referencial.

5.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é caracterizada como histórico-crítica, denominação embasada nos estudos de Martins (2019). Segundo a autora, quando realizamos pesquisas com base na epistemologia marxista, estamos superando as pesquisas realizadas com base na abordagem qualitativa. Esta modalidade de pesquisa privilegia a “análise do mundo empírico, das descrições dos fenômenos, da assimilação da realidade em estudo e tem natureza indutiva” (Martins, 2019, p. 19).

Desse modo, nossa investigação buscou, por meio das narrativas de professores (as) participantes, superar a imediaticidade do fenômeno, ou seja, a descrição fenomênica. Não descartamos o real aparente, pois esse é o ponto de partida do conhecimento, mas privilegamos conhecer as suas propriedades constituintes, bem como “suas complexidades, suas conexões internas, as leis do seu desenvolvimento, enfim, a sua totalidade histórico social” (Martins, 2019, p. 33).

Consideramos que todo objeto ou fenômeno tem sua história, matéria e movimento. Com esse entendimento, opomo-nos às concepções idealistas que se contentam em compreender os objetos e fenômenos de forma abstrata, contemplativa, desconectada de outros fenômenos da realidade.

Martins (2019, p. 31) adverte que as pesquisas que têm como suporte teórico-metodológico o MHD requer conhecer o que está oculto em um objeto ou fenômeno investigado e, para que isso aconteça, segundo a autora, “não nos basta descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.)”, é preciso ir do fenômeno à essência, ter o fenômeno como ponto de partida e a essência como síntese provisória de múltiplas determinações, porque o objeto investigado continua em movimento, sofrendo mudanças e transformações.

Esta pesquisa tem natureza crítica por considerarmos os postulados marxistas. Para Marx e Engels (2009, p. 89), “é na prática que o homem (ser humano) deve provar a verdade”. Tal filosofia advoga que o homem é um ser de atividade porque não aceita passivamente as imposições da lógica da sociedade burguesa e suas formas de desumanização.

5.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada com professores (as) que atuam em 3 (três) escolas de ensino médio localizadas no município de São Raimundo Nonato-PI, que fica localizado no sudeste do Piauí, no Território Serra da Capivara, que tem como atividades econômicas principais a agricultura, pecuária, o comércio e serviço com ênfase para o turismo em função da existência do Parque Nacional Serra da Capivara.

Os critérios que adotamos para seleção dos participantes foram: ser professor efetivo; ter, no mínimo, 03 (três) anos de atuação no ensino médio público; ter disponibilidade para participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os professores participantes atuam em três escola de ensino médio na cidade de São Raimundo Nonato-PI, descritas a seguir.

A primeira escola, denominada Unidade Escolar Edith Nobre de Castro, foi fundada em 1969, está localizada na Travessa Dr. Barroso, nº 193, bairro Aldeia, cidade de São Raimundo Nonato-PI, funciona em tempo parcial, atende a população estudantil das zonas urbana e rural, com um total de 256 (duzentos e cinquenta e seis alunos), e funciona nos 3 (três) turnos: manhã, tarde e noite.

De acordo como o atual Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) cantina, 01 (um) depósito para merenda, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala dos professores, 01 (uma) sala da Direção/Coordenação, 01 (uma) biblioteca, 04 (quatro) banheiros masculinos, 04 (quatro) banheiros femininos, 01 (um) banheiro de uso coletivo, 01 (uma) quadra esportiva coberta, 01 (uma) sala de Recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 01 (uma) sala de mediação tecnológica. Possui, ainda, a diretora, a coordenadora pedagógica, a secretária, 03 (três) assistente pedagógicas, 06 (seis) auxiliares administrativos, 01 (um) auxiliar de biblioteca, 17 (dezesete) professores (as) efetivos (as) e 19 (dezenove) professores (as) contratados (as). A escola também conta com o apoio de serviços de vigilância, limpeza e cozinha.

A segunda instituição é a Escola CETI Moderna, de acordo com o atual PPP, foi fundada em 1964, inicialmente para a oferta do ensino fundamental (séries finais). A partir de 2004, a escola passou a ofertar ensino médio em tempo parcial. Em 2008, por meio do Decreto Estadual de nº 13.457 de 18 de dezembro de 2008, passou a ofertar ensino médio em Tempo Integral, passando a se chamar Centro Estadual de Tempo Integral Moderna - CETI Moderna.

A escola está localizada na Rua Aniceto Cavalcante, 210, bairro Aldeia, em São Raimundo Nonato - PI. A escola tem 354 (trezentos e cinquenta e quatro) alunos, e o quadro pessoal é composto por 27 (vinte e sete) professores (as), sendo 8 (oito) efetivos e 19 (dezenove) contratados. Possui 01 (uma) diretora titular, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas, 01 (uma) secretária, 06 (seis) auxiliares administrativos, além de agentes de portaria, auxiliares de serviços gerais e de cozinha.

Sobre a estrutura física, a escola possui 10 (dez) salas de aula, diretoria com banheiro, secretaria com banheiro, biblioteca, sala de professores com 02 (dois) banheiros, auditório, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências da Natureza, Laboratório de Humanas e

Linguagens, almoxarifado, 02 (dois) depósitos, cozinha ampla, 03 (três) pátios cobertos, refeitório, 05 (cinco) áreas verdes, rádio com 02 (dois) banheiros, masculino e feminino, e uma quadra de esportes.

A terceira escola, chamada Escola CEEP Gercílio de Castro Macêdo, está situada na avenida central de São Raimundo Nonato - PI e foi criada pela lei nº 3.647, de 17 de maio de 1979. A escola foi construída pela necessidade de oferecer formação de 2º grau, na modalidade normal (atual ensino médio), por isso é a primeira e mais antiga do município a ofertar o ensino médio. A partir de 2007, a escola passou a oferecer o ensino médio na modalidade integrada à educação profissional e tecnológica e cursos técnicos subsequentes (Técnico em Agente comunitário de Saúde, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática e Técnico em Administração).

A gestão da escola é composta por: por 01 (uma) diretora, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas, 01 (um) coordenador do eixo de Ambiente, 01 (um) coordenadora do eixo de Saúde; 02 (dois) coordenadores de Gestão e Negócios, 01(um) coordenador do eixo de Informação e Comunicação, 01 (uma) coordenadora de Estágio, 01 (uma) secretária, 07 (sete) auxiliares administrativos, 01 (uma) bibliotecária, 02 (dois) digitadores, além das pessoas que prestam serviços terceirizados de alimentação escolar, limpeza e segurança.

Funcionando nos 3 turnos (manhã, tarde e noite), possui 1.166 (um mil cento e sessenta e seis) alunos matriculados, 22 (vinte e dois) professores (as) efetivos e 49 (quarenta e nove) professores (as) contratados.

Com relação à infraestrutura escolar, a instituição possui diretoria, secretaria, sala para professores, 12 (doze) salas de aula, 03 (três) laboratórios (Enfermagem, Informática e Manutenção e Suporte em Informática), biblioteca, pátio, quadra poliesportiva, cozinha e 05 (cinco) banheiros para uso dos estudantes.

A escolha e seleção dos participantes aconteceram no período de maio a julho de 2023, mediante convite por e-mail e confirmação por telefone. Os e-mails foram enviados para professores efetivos do ensino médio das três escolas que ofertam essa etapa de ensino na sede do município de São Raimundo Nonato-PI que tivessem mais de 3 (três) anos no ensino médio.

De total de 35 (trinta e cinco) professores (as), 09 (nove) confirmaram que tinham vontade e disponibilidade para colaborar com a pesquisa e, desse total, apenas 4 (quatro) concordaram em participar. Um professor trabalha em uma escola de ensino médio de tempo parcial; outro, em escola de ensino médio de tempo integral; e os outros 02 (dois), em uma escola que oferta o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

As escolas nas quais os professores participantes da pesquisa trabalham pertencem a 13ª Gerência Regional de Educação (GRE), com sede em São Raimundo Nonato – PI que gerencia escolas estaduais de 12 (doze) municípios vizinhos.

5.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e aprovada pelo Parecer de nº 5.465.978, de 13 de julho de 2022, de acordo com as normas estabelecidas nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos e garantem o anonimato dos participantes. Por esse motivo, os professores e professoras que participaram da pesquisa serão identificadas por codinomes.

Quadro 2 – Identificação dos Participantes da Pesquisa

Participante	Gênero	Área de atuação	Tempo de atuação no ensino médio
Caucaia ²³	Masculino	História	10 anos
Konrad	Masculino	Ciências da computação	20 anos
Stevens	Feminino	Biologia	24 anos
Pascal	Masculino	Matemática	32 anos

Fonte: Quadro produzido pelo autor (2023).

O professor de codinome Caucaia, é formado em História. Escolheu esse codinome por causa de um programa de televisão denominado “Nas Garras da Patrulha”, exibido na TV Diário, sediada em Fortaleza - CE. A escolha do codinome pelo professor se deu pela relação dele com o personagem do programa, que marcou afetivamente a sua infância. O professor gostava muito dessa programação televisiva porque mostrava muito da cultura nordestina.

Caucaia está incluso na faixa etária de 37 a 45 anos, é do gênero masculino, atua como docente há 10 (dez) anos na disciplina de História, possui 20h/aulas semanais em uma escola do ensino médio integral da rede estadual da cidade de São Raimundo Nonato - PI e outras 20h/aulas semanais no município de Anísio de Abreu, onde também leciona a disciplina de História, porém, no ensino fundamental. Importante destacar que as cidades em que o professor leciona ficam a 50 km de distância uma da outra. O docente, além das atividades laborais, cursa mestrado em Ensino de História na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na cidade de Juazeiro - BA.

²³ O codinome Caucaia foi escolhido pelo próprio participante e os codinomes Konrad Stevens e Pascal foram atribuídos pelo pesquisador.

O professor Konrad, é formado em Ciência da Computação. O codinome foi escolhido pelas características profissionais do professor. Konrad criou o primeiro computador controlado por programa do mundo e, para o bom funcionamento da máquina, ele fez pesquisas revolucionárias até criar a primeira linguagem de programação de nível superior do mundo. Esse codinome foi atribuído ao professor em função de sua busca constante por inovações em suas aulas com o uso de tecnologias.

Konrad tem idade inclusa na faixa de 37 a 45 anos, é do gênero masculino, atua em disciplinas da área de informática e possui especialização na área de Informação e comunicação. Tem 20 anos de atuação na docência do ensino médio com carga horária de 40 h/a semanais. O professor atua também, mediante demandas de aulas, em uma faculdade da rede privada de ensino e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituições sediadas em São Raimundo Nonato - PI.

A professora Stevens é formada em Biologia e Arqueologia. O codinome foi atribuído pelas características da professora. Stevens foi uma pesquisadora norte americana da área de biologia e publicou importantes estudos sobre os cromossomos humanos. Foi reconhecida em todo o continente em função de sua grande contribuição científica na área de biologia para o mundo. A professora tem a mesma faixa etária dos participantes A e B, é do gênero feminino, tem 24 anos de docência, leciona Biologia e Física, tem graduação em Arqueologia, mestrado em Ensino de Ciências e trabalha em dois turnos na mesma escola.

O professor Pascal é formado em Matemática e recebeu o codinome de um intelectual matemático, físico e teólogo, responsável pela criação de uma figura incontornável no campo da teoria da probabilidade e do que viria a ser a estatística. O codinome foi atribuído porque o professor participante da pesquisa gosta muito de área em que atua, é seguidor da teologia bíblica e atua em projeto sociais.

O professor tem acima de 45 anos, é do gênero masculino, tem 32 anos de docência no ensino médio com a disciplina de Matemática, tem especialização em Ensino de Matemática, possui 40h aulas semanais de trabalho em uma escola de ensino médio do Estado, distribuídas em dois turnos, mais 20h aulas semanais nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Raimundo Nonato - PI. Portanto, o professor trabalha em três turnos, duas escolas e em duas redes de ensino.

5.5 Entrevistas reflexivas como instrumento de produção de dados da pesquisa

O instrumento de produção de dados escolhido foi a entrevista reflexiva. Segundo Szymanski (2004) e Szymanski, Almeida e Prandini (2011), as entrevistas reflexivas são excelentes instrumentos de produção de dados em pesquisas em educação. De acordo com a autora. Elas proporcionam um espaço para os participantes refletirem sobre suas experiências, sentimentos e pensamentos de uma forma mais crítica sobre a realidade. Isso pode resultar em insights e informações ricas para a pesquisa. Além disso, as entrevistas reflexivas permitem que os pesquisadores entendam melhor o contexto em que os participantes estão inseridos, contribuindo para uma análise mais rica e aprofundada dos dados. No entanto, é importante ressaltar que as entrevistas reflexivas também apresentam desafios, como a necessidade de estabelecer uma relação de confiança e empatia com os participantes, garantir a objetividade na análise dos dados e lidar com questões éticas relacionadas à privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas pelos participantes da pesquisa.

Durante a realização das entrevistas reflexivas, buscamos instigar os participantes a pensarem nas formas de opressão promovidas pelo Estado dado o fato de não oferecer condições objetivas e subjetivas de trabalho docente capazes de mediar práticas educativas na direção da formação humana. Os professores participantes foram instigados a pensar e agir pelo viés da contra hegemonia do Estado burguês e da lógica imposta pelo sistema capitalista, que foi realizada por meio de leitura de textos ou excertos produzidos pelo próprio pesquisador em torno da temática de investigação.

De acordo com Szymanski (2011), na realização de entrevistas reflexivas, é necessário ter alguns cuidados para desencadear o envolvimento dos participantes no diálogo a fim de que eles forneçam informações importantes acerca de suas experiências, expectativas, significados, valores, práticas etc., de modo que a sequência de perguntas desencadeie um acervo rico de dados, por meio da reflexão. Segundo a autora, “o jogo de sentimentos é pano de fundo durante todo o processo [...] pois os encontros precisam ser realizados à luz dos objetivos da pesquisa e podem variar em quantidade” (Szymanski; Almeida; Prandini, 2011, p. 196). Contudo, a autora recomenda o mínimo de 02 (dois) encontros individuais ou coletivos, partindo sempre de trechos de falas que envolvem relatos cujo pensamento não se concretizou nas palavras.

Realizamos 03 (três) encontros com 03 (três) participantes e 02 (dois) encontros com 01 (um) participante, que variaram de 45min a 1h e 10min. No primeiro encontro com cada participante, realizamos o acolhimento (cordial e necessário para evitar barreiras na comunicação), dando boas-vindas e agradecendo a disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Na oportunidade, explicamos os objetivos da pesquisa, o tempo reservado para cada entrevista e tratamos da assinatura do TCLE. Em momento posterior, seguimos com uma

questão desencadeadora, conjuntamente com outras perguntas elaboradas anteriormente e que surgiram durante a entrevista, todas relacionadas com os objetivos da pesquisa.

Para mediar as reflexões e discussões das entrevistas reflexivas, enviamos por e-mail, um dia antes de cada encontro, um texto referente a cada objetivo da pesquisa. A seguir, apresentamos os quadros descritivos dos encontros de realização das entrevistas reflexivas individuais.

Quadro 3 - Primeira entrevista realizada com cada participante

Data do encontro	Duração	Participantes	Objetivo específico	Questão desencadeadora
19/07/2023	1h05min	Caucaia	Conhecer as significações de professores acerca das condições de trabalho nas escolas de ensino médio de São Raimundo Nonato - PI	Conte-nos sobre as condições de trabalho da escola em que você atua e como elas impactam a realização do trabalho docente.
20/07/2023	50min10s	Konrad		
21/07/2023	55min05s	Stevens		
22/07/2023	51min55s	Pascal		

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Quadro 4 – Segunda entrevista com cada participante

Data do encontro	Duração	Participante	Objetivo específico	Questão desencadeadora
31/07/2023	45min05s	Caucaia	Analisar os motivos de ingresso e permanência dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio no município de São Raimundo Nonato PI.	Refleta sobre sua entrada e permanência na docência: conte sua história.
04/08/2023	55min10s	Konrad		
02/08/2023	40min25s	Stevens		
05/08/2023	35min20s	Pascal		

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Quadro 5 - Terceira entrevista com cada participante

Data do encontro	Duração	Participante	Objetivo específico	Questão desencadeadora
07/08/2023	57min05s	Caucaia	Apreender as significações acerca da atividade pedagógica dirigida para formação humana e as condições de realização na escola de São Raimundo Nonato - PI.	Refleta sobre o sentido de uma educação para formação humana: o que você entende por isso?
08/08/2023	45min35s	Konrad		
09/08/2023	45min25s	Stevens		

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas²⁴ para que, no encontro seguinte, pudéssemos aprofundar respostas não muito claras ou confusas e atingir os demais objetivos da pesquisa. Esse cuidado é necessário pois a partir da constatação de que alguma informação não tenha ficado clara, precisando retomar o ponto de discussão e realizar o que Szymanski, Almeida e Prandini (2011) chama de questões focalizadoras, que visam dar aprofundamento às temáticas específicas tratadas no encontro anterior e a outras questões que vão surgindo no decorrer da entrevista.

As entrevistas reflexivas individuais possibilitaram aos professores participantes refletirem sobre suas experiências, de modo que houve o movimento do pensamento acerca da realidade em que atuam durante os encontros realizados. A reflexão sobre a realidade, por sua vez, pode desencadear condições e possibilidades de os professores desenvolverem ações emancipatórias, tais como: lutas sociais que visem à superação das formas de desumanização impostas pelo sistema capitalista e a adoção de práticas educativas emancipatórias que levem à formação humana por meio da educação escolar.

Desse modo, objetivamos estimular a produção de significações acerca da docência, das condições de trabalho e de como a realidade vivenciada na relação com a atividade profissional medeia as significações sobre ser professor do ensino médio. O movimento do pensamento - no qual as falas expressam o real, as experiências do cotidiano profissional - permite expor reflexões acerca da atuação profissional desses docentes no ensino médio, das condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente, das significações acerca de sua atividade pedagógica e dos motivos de ingresso e permanência na docência nesse nível de ensino. De posse do corpus empírico produzido por meios das entrevistas reflexivas, demos prosseguimento à organização, sistematização, análise e interpretação desses dados à luz do procedimento de análise escolhido. A explicação desse movimento será tema da próxima seção.

5.6 Núcleos de significação como procedimento de análise de dados

Nesta pesquisa, utilizamos o procedimento de análise de dados denominado de núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2013), Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar, Aranha e Soares (2021) que tem como objetivo central a apreensão das zonas de sentidos produzidas pelos professores participantes da pesquisa.

²⁴ A transcrição foi realizada por terceiros.

Nossa intenção é explicar a docência no ensino médio em escolas de São Raimundo Nonato-PI a partir da produção de significações de professores produzidas em torno do "ser professor". Nesse contexto, os núcleos de significação, como procedimento de análise de dados, possibilitam que, durante o processo de análise, possamos desvelar os nexos causais e constituintes do objeto pesquisado por meio do movimento do pensamento que vai do fenômeno à essência, do abstrato ao concreto, que são sínteses provisórias de múltiplas determinações do objeto (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 71), as significações representam “a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias.” Além disso, os pesquisadores ressaltam que o uso dos núcleos de significação como procedimento de análise de dados na pesquisa impõe “a necessidade radical do uso dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e seus desdobramentos na psicologia sócio histórica para sua efetivação” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p.71). Em face do que explicitam os autores acerca desse procedimento, encontramos coerência do seu uso na realização da nossa investigação.

Esse procedimento de análise é operacionalizado em três momentos, que são: a) leitura flutuante e recorrente para identificação dos pré-indicadores; b) aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição até chegarmos ao levantamento de indicadores; c) no terceiro momento, há uma nova aglutinação em torno dos indicadores que possibilita a constituição dos núcleos de significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 31), “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”.

Enfim, após esse longo trabalho de leitura e movimentação do pensamento em torno da análise dos dados, eles foram interpretados à luz do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A seguir, vamos detalhar cada movimento realizado na análise dos dados até o processo de constituição dos núcleos de significação.

5.6.1 Identificação dos pré-indicadores: encontrando a palavra com significado

Para identificação dos pré-indicadores no processo analítico dos dados empíricos se faz necessária a leitura flutuante dos dados, ou seja, é preciso ler com atenção e de forma recorrente

o material produzido e transcrito das entrevistas reflexivas. Este é o momento de identificação de palavras e trechos que denotam maior carga emocional, contradição, palavras cuja a repetição demonstra situações de impactos negativos e positivos nos relatos dos professores entrevistados. Vale lembrar que os professores são sujeitos históricos e culturais e que na condição de docentes são impactados pelas condições de trabalho nas quais atuam.

Isso significa analisar as narrativas produzidas por cada professor durante as entrevistas, sem perder de vista que o processo de mudança de cada pessoa é impulsionado por contradições internas e externas que permeiam as relações sociais e econômicas. No caso em tela, temos que ter em mente que a docência vivenciada por cada professor é impactada pelas mudanças impostas pelo sistema que regula a profissão docente.

Por isso, temos que sempre lembrar que ao analisar os dados de uma pesquisa histórico crítica utilizando o dispositivo analítico Núcleo de Significação não podemos nos limitar a interpretar a realidade de forma estática, mas sim, procurando sempre a compreender a complexidade dos conflitos e das forças que impulsionam as mudanças que ocorrem na sociedade e na educação escolar. Através desse viés, devemos procurar nas narrativas aquelas palavras, frases e expressões que evidenciei relação com as múltiplas facetas da história e do desenvolvimento humano, destacando a importância da luta de classes, das contradições inerente ao modo de produção capitalista no qual estamos inseridos. Deste modo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) orientam:

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

A compreensão do significado da palavra nas narrativas dos professores (as) participantes da pesquisa é resultado das condições histórico-sociais que o constituem e o cercam. A seguir, apresentamos um exemplo do movimento de identificação de pré-indicadores destacados no corpus empírico produzido pelas entrevistas reflexivas com os participantes da pesquisa:

Quadro 6: Exemplo de identificação de pré-indicadores a partir das entrevistas reflexivas realizadas com os professores pesquisados.

Pré-indicadores
Durante a pandemia, eu mesmo, eu apresentei quadros de ansiedade. Foi muito forte, um quadro de ansiedade. Cheguei a fazer uso de bebidas praticamente todo dia durante a pandemia, porque bebendo, aliviava, esquecia do mundo, estava ali, sem expectativa, esperando a pandemia acabar, com sentimento de impotência. (ER 1, de 20/07/2023, Konrad
Gosto muito do ambiente de trabalho no ensino médio, pelo incentivo da equipe gestora; pelo o acolhimento dos alunos de modo geral [...] desta forma me sinto bem para realizar o meu trabalho.

<p>Direção e coordenação desenvolvem um bom trabalho e os educandos tem um bom relacionamento com os funcionários da Escola de modo geral, que favorece o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa (ER, 1, de 20/07/2023, Konrad)</p>
<p>Sobre o nosso salário, está muito defasado. Tem professores que dão aula aqui em outros municípios, para melhorar a renda, porque precisa ter a renda mensal melhor. Aí analisa, um professor com um turno (20h), no município, em qualquer município de microrregião, tem o salário igual ao de um professor dois turnos do Estado, com (40h). O professor do Estado está desvalorizado. Uma desvalorização 51% de valor que precisa ser incorporado na remuneração (ER 2, de 02/08/2023, Stevens)</p>
<p>Entendo que eu realizo uma educação humanizadora sim. A escola historicamente é uma das instituições mais importante para a humanidade. É na escola onde aprendemos a ler, escrever, a cultura e a posicionarmos nas várias situações, entre outras coisas. Na minha prática de ensino procuro sempre passar para os alunos a importância de conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos e do respeito ao próximo e a importância de um espírito crítico e comprometido com o bem comum. (ER, de 04/08/2023 Caucaia)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2024).

Este é o primeiro movimento de análise dos dados. Neste contexto, a palavra deixa de ser apenas um conjunto de letras e sons, adquirindo uma carga simbólica que reflete a experiência individual e coletiva dos indivíduos, bem como expressa suas vivências, emoções, e suas formas de ser, agir e pensar sobre a realidade. Seguindo o que afirma Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 64):

É importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito.

Nesta pesquisa, para captar o que significa “ser professor” do ensino médio de escolas de São Raimundo Nonato é precisa entender as condições concretas que estes professores realizam sua atividade, ou seja, a síntese das condições objetivas e subjetivas que se manifestam por meio das interferências dos contextos, políticos e econômicos, das relações sociais, das condições materiais de produção da vida, das expectativas e interesses pessoais, da relação com os jovens, dos impactos da reforma curricular, da BNCC que orienta o novo currículo, dos impactos pandemia, da falta de expectativa dos jovens em relação ao seu futuro, entre outras mediações que atravessam cada professor e professora em seus cotidianos.

Segundo Marx e Engels (2009, p. 20) “Não têm história, não têm desenvolvimento, senão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento”. Desse modo, ao denunciar em seus relatos as condições de precarização das escolas de ensino médio do Estado do Piauí, os professores demonstram o desenvolvimento de

sua consciência e como isso os afeta. Vejamos agora como dar prosseguimento às análises, partindo para o segundo movimento que é o levantamento de indicadores.

5.6.2 Levantamento de indicadores

Nessa fase é fundamental aprofundarmos nosso conhecimento sobre as diversas formas de significação que o sujeito pode transmitir. Quando analisados de forma isolada, os pré-indicadores podem não fornecer uma compreensão completa do que está sendo expresso., por isso, é muito importante identificar os conteúdos temáticos que cada pré-indicador aponta. A partir desses conteúdos temáticos é possível organizar grupos de indicadores.

De acordo com Aguiar Soares e Machado (2015, p. 68), na fase de elaboração dos indicadores é necessário que o pesquisador compreenda que:

[...]a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta. Apesar de termos apontado este momento como sendo prioritariamente de análise, não podemos deixar de frisar que ele também tem uma natureza sintética, de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento marcadamente de síntese. Desse modo, entendemos que o necessário movimento de constituição dos indicadores se dá pela busca de articulação parte/todo, sendo essencialmente sintético.

A similaridade, a complementaridade e a contraditoriedade são premissas necessárias à formação dos indicadores podendo levar a uma menor diversidade de palavras, ou seja, o indicador sintetiza muitas significações e neste sentido, estamos evidenciando significados mais profundos, ou seja, é necessário ir além da aparência fenomênica, pois segundo Afanasiev (p.139) “A essência não se vê à superfície, está oculta e não pode ser observada diretamente. Somente será ser revelada no processo do estudo prolongado multilateral do objeto”. Nesta fase já se evidencia um processo de síntese, pois reúne zonas de sentidos mediada pelos conteúdos temáticos. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 7 – Exemplo do movimento de levantamento de indicadores a partir dos pré-indicadores e conteúdos temáticos identificados na fase anterior

Pré – indicador	Conteúdo temático	Indicador
Durante a pandemia, eu mesmo, eu apresentei quadros de ansiedade. Foi muito forte, um quadro de ansiedade. Cheguei a fazer uso de bebidas praticamente todo dia durante a pandemia, porque bebendo, aliviava, esquecia do mundo, estava ali, sem expectativa, esperando a pandemia acabar, com sentimento de impotência. (ER, 1 Konrad)	Durante a pandemia da COVID-19 o professor teve quadro de ansiedade, falta de expectativa e sentimento de impotência	Significação acerca das condições subjetivas de trabalho durante a pandemia da Covid 19

<p>Gosto muito do ambiente de trabalho no ensino médio, pelo incentivo da equipe gestora; pelo o acolhimento dos alunos de modo geral [...]desta forma me sinto bem para realizar o meu trabalho. Direção e coordenação desenvolvem um bom trabalho e os educandos tem um bom relacionamento com os funcionários da Escola de modo geral, que favorece o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa (ER1, Pascal)</p>	<p>O professor gosta da docência pelas boas relações com equipe gestora e boa aceitação pelos alunos</p>	<p>Significação sobre ser professor novo ensino médio</p>
<p>Sobre o nosso salário, está muito defasado. Tem professores que dão aula aqui em outros municípios, para melhorar a renda, porque precisa ter a renda mensal melhor. Aí analisa, um professor com um turno (20h), no município, em qualquer município de microrregião, tem o salário igual ao de um professor dois turnos do Estado, com (40h). O professor do Estado está desvalorizado. Uma desvalorização 51% de valor que precisa ser incorporado na remuneração (ER2, Stevens)</p>	<p>Salário dos professores do Estado está defasado e inferior a remuneração dos municípios</p>	<p>Significações sobre as condições objetivas de trabalho docente</p>
<p>Entendo que eu realizo uma educação humanizadora sim. A escola historicamente é uma das instituições mais importante para a humanidade. É na escola onde aprendemos a ler, escrever, a cultura e a posicionarmos nas várias situações, entre outras coisas. Na minha prática de ensino procuro sempre passar para os alunos a importância de conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos e do respeito ao próximo e a importância de um espírito crítico e comprometido com o bem comum. (ER 2, Caucaia)</p>	<p>A educação humanizadora está relacionada aos conhecimentos dos direitos e deveres enquanto cidadãos com espírito crítico.</p>	<p>Significações acerca educação para formação humana</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa (2024).

Desse modo, após aglutinar os pré-indicadores e identificar os conteúdos temáticos passamos para o levantamento de indicadores. Esse movimento requer um processo de abstração que por sua vez requer que seja revelado naquele indicador diversas significações que já revelam a essência da realidade dos professores que participaram da pesquisa.

Os critérios de aglutinação não se excluem. Por exemplo, indicadores podem ser nomeados a partir de conteúdos temáticos que sintetizam diversos pré- indicadores que se juntam tanto por sua semelhança quanto por sua oposição. Se por um lado, um professor participante da pesquisa, compreender que as condições de trabalho não são boas, o outro já significar como positivo.

Outro exemplo: o mesmo professor significa a docência como missão e logo em seguida já afirma que a docência é uma profissão e, portanto, precisa ser reconhecida, ter uma boa remuneração, e que precisa também da formação continuada como determinante da qualidade

do ensino. E ainda, podemos ter em um mesmo indicador, significações produzidas sobre a BNCC do ensino médio, considerando que se trata de uma política boa para os jovens por conta dos itinerários formativos, mas, por outro lado, esse mesmo professor significa como negativa a diminuição da carga horária das disciplinas das ciências humanas e naturais.

Outros professores significam que ao mesmo tempo em que trabalham em condições precárias não querem abandonar a docência, isso porque Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.309) “Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências” profissionais, etc. Após essa fase, entramos no movimento final do procedimento de análise que é a constituição dos núcleos de significação. No quadro a seguir, reunimos os indicadores que foram levantados a partir dos pré-indicadores:

Quadro 8 – Lista de indicadores da pesquisa

Significações acerca das condições objetivas de trabalho docente e ao plano de carreira e salário
Significações sobre a formação continuada oferecida pela SEDUC
Significações sobre o trabalho terceirizado da docência
Significações sobre “ser aluno” no ensino médio
Significações sobre o papel da família na vida escolar dos filhos
Motivos de ingresso e permanência na docência
Significações sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho durante e pós-pandemia
Condição de ensino e aprendizagem durante a pandemia
Significações sobre “ser” professor do novo ensino médio em SRN/PI
Significações acerca do novo ensino médio
Significações acerca da educação para formação humana

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa (2024).

A discussão, a seguir, é a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação mediante a complementariedade, semelhanças. Essa fase é mais avançada de abstração porque é necessário passar de segundo Aguiar e Ozella (2013, p.309), de “uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” , ou seja, cada núcleo sentisse múltiplas determinações que constituem o sujeito histórico.

5.6.3 Constituição dos núcleos de significação: do abstrato ao concreto

A articulação dos indicadores em núcleos de significação é fase final do processo analítico, desse modo reúne os indicadores que ora se complementam, ora, apresentam contraditoriedade e semelhanças que expressam os sentidos e significados produzidos pelos

participantes da pesquisa de modo que revele a essência das falas ou conteúdos expressos pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 70, esse momento se caracteriza como “[...] o processo de articulação dialética dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito”.

A construção e nomeação dos núcleos de significação é o momento que o pesquisador revela a síntese da produção empírica, pois cada núcleo reúne um conjunto de pré-indicadores e indicadores.

Nessa etapa é necessário ir além do discurso superficial para chegar à essência, como síntese provisória, movimento em que o nível de abstração aumenta para que seja possível compreender a realidade social e histórica expressa nos indicadores. É por meio do processo de articulação dialética dos indicadores que conseguimos acessar a realidade concreta, ou seja, as significações que, de forma histórica e dialética, constituem os sujeitos da pesquisa e explicam suas trajetórias.

O núcleo de significação, portanto, nasce dos indicadores, e seu nome deve revelar a síntese das principais mediações expressas pelos indicadores. Por exemplo, *“Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito”*: mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN. O núcleo revela a síntese das significações reveladas pelos professores.

De acordo com Kosik (1967, p. 30):

A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade.

Isso significa que nesta etapa de análise é necessário extrair tudo aquilo que são mediações que constituem o sujeito/objeto que já estão expressos nos indicadores. Os núcleos de significação portanto, revelam aquilo que é concreto, porque sintetiza a realidade já evidenciada ou abstraída nos indicadores.

Para ilustrar esse movimento, trouxemos no quadro 05 os núcleos constituídos no movimento de análise:

Quadro 09 – Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores produzidos na análise

Indicadores	Aglutinação dos indicadores	Núcleos de Significação
-------------	-----------------------------	-------------------------

Significações acerca das condições objetivas de trabalho docente e ao plano de carreira e salário	Significações que indicam algumas das mediações que constituem o modo de pensar, sentir e agir do professor em atuação docente no EM em SRN:	<i>“Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito”</i> : mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN
Significações sobre a formação continuada oferecida pela SEDUC		
Significações sobre o trabalho terceirizado da docência		
Significações sobre “ser aluno” no ensino médio		
Significações sobre o papel da família na vida escolar dos filhos		
Motivos de ingresso e permanência na docência		
Indicadores	Aglutinação dos indicadores	Núcleos de Significação
Significações sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho durante e pós-pandemia	Significações que indicam como a pandemia impactou a atuação dos professores no EM	<i>“Durante a pandemia eu mesmo apresentei quadros de ansiedade, foi muito forte”</i> : significações sobre condições de trabalho durante e pós-pandemia
Condição de ensino e aprendizagem durante a pandemia		
Indicadores	Aglutinação dos indicadores	Núcleos de Significação
Significações sobre “ser” professor do novo ensino médio	Significações que indicam como os professores se sentem em relação à escola de tempo integral, ao novo ensino médio, aos alunos e ao projeto de humanização.	<i>“Mexeram tanto no papel do professor que somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento”</i> : significações sobre condições de ensino e aprendizagem na escola no novo ensino médio
Significações acerca do novo ensino médio		
Significações acerca da educação para formação humana		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa (2024).

A constituição dos núcleos de significação, movimento final de análise dos dados, exigiu um logo e exaustivo trabalho de abstração, organização, leitura, releitura, de modo que representassem uma síntese das múltiplas determinações que constituem o modo de ser, pensar e agir dos docentes que participaram dessa pesquisa. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 60),

[...] é um momento mais especificamente voltado para a síntese, que visa superar o discurso aparente, que busca, por meio do processo de articulação dialética dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito.

Em outras palavras, essa etapa indica o momento que constitui o objeto em sua processualidade histórica, revelando algo que está oculto, chegando o máximo possível próximo da essência do objeto. A seção seguinte cuidará de desvelar o que esses núcleos revelam e escondem.

6 MOVIMENTO ANALÍTICO DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS SOBRE SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SRN

Esta seção reúne a síntese do nosso objeto de pesquisa, significações produzidas pelos professores do ensino médio em São Raimundo Nonato-PI, mediante as condições de trabalho a que são submetidos e seu objetivo geral é: analisar o processo de constituição do "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar o trabalho docente.

Desvendar a essência de um objeto é preciso ir além da superfície e explorar suas propriedades internas e conexões ocultas. Como afirma Afanasiev (1982), a essência não se revela de imediato, mas, sim, através de um estudo minucioso e abrangente. Foi exatamente isso que fizemos nesta pesquisa, mergulhando nas leituras e nos dados empíricos dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI.

Chegar à essência concreta do objeto é preciso realizar um trabalho intelectual de leitura, reflexão e análise das significações dos professores sobre as condições de trabalho das escolas do ensino médio em que atuam. Como afirmou Kosik (1967, p. 76), para “compreender um fenômeno é necessário entender o movimento do todo para a parte e da parte para o todo, do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição, da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito, do sujeito para o objeto”.

No processo analítico-interpretativo, nos valem das categorias teórico-metodológicas, evidenciando as que mais se destacaram, que foram: significado e sentido, atividade e consciência; objetividade/subjetividade. As categorias, pelo seu valor heurístico, possibilitaram explicar o nosso objeto de estudo em sua totalidade para chegar ao real, ao concreto pensado, pois, segundo Afanassiev (1982, p. 105), “[...] todo o movimento do real e do pensamento expressam a realidade”. Desse modo, exploramos o máximo de determinações que medeiam a produção de significações sobre “ser professor” do ensino médio das escolas de São Raimundo Nonato-PI.

É necessário destacar que as categorias são instrumentos teóricos, possuem validade dentro de uma lógica concatenada coerentemente, teoria e método, e expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência ontológicas e históricas e elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta. O movimento analítico interpretativo se ampara na afirmação de Marx (2005, p. 175) “é como se um véu se rasgasse ante meus olhos, compreendi, a lógica da história

e as causas materiais das manifestações, tão contraditórias do desenvolvimento da sociedade e do pensamento humanos”.

As significações produzidas pelos professores do ensino médio, em SRN, revelam as contradições presentes nessa sociedade que são resultantes das condições materiais em que as pessoas vivem, trabalham e das relações de poder que regem a sociedade, bem como a compreensão acerca das forças subjacentes ou mediações que impulsionam o desenvolvimento da sociedade capitalista e determinam as formas de ser de cada professor(a).

Esta seção está organizada da seguinte forma: A primeira subseção intitulada “*Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito*”: mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN, reúne significações de como as condições de trabalho afetam o cotidiano e os modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores.

A segunda subseção intitulada: “*Durante a pandemia eu mesmo apresentei quadros de ansiedade, foi muito forte*”: significações sobre condições de trabalho durante e pós-pandemia, reúne significações sobre o impacto da pandemia da Covid-19, na atividade dos professores e dos alunos que bem evidenciam quadro de adoecimento, sofrimento psíquico e ausência de capacitação para lidar com plataformas digitais.

A terceira subseção intitulada: “*Mexeram tanto no papel do professor que somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento*”: significações sobre condições de ensino e aprendizagem na escola de e sobre o novo ensino médio, reúne significações acerca das situações que envolvem os professores do ensino médio que lidam com um público diverso, adolescente, em uma fase de mudanças, descobertas, incertezas e com forte influência das redes sociais que dificulta aos professores diversificarem suas atividades em sala de aula.

6.1 “*Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito*”: mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN

Este núcleo de significação está organizado com base nos seguintes indicadores: 1) *Significações acerca das condições objetivas de trabalho docente e do plano de carreira e salário*; 2) *Significações sobre a formação continuada oferecida pela SEDUC*; 3) *Significações sobre o trabalho terceirizado da docência*; 4) *Significações sobre “ser aluno” no ensino médio*; 5) *Significações sobre o papel da família na vida escolar dos filhos*; 6) *Motivos de ingresso e permanência na docência*.

O movimento interpretativo dos dados da pesquisa é compreendido por Aguiar, Soares e Machado (2015) como um movimento voltado para a inferência que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem os núcleos, isto é, a análise das significações produzidas pelos professores em atividade pedagógica, que “é social e histórica” (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 70), e revela os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, revela os conteúdos de sua consciência.

Desse modo, as inferências evidenciam a constituição do sujeito histórico e cultural como produto e construtor da história humana, o que implica, segundo Martins (2019, p. 21), “reconhecer o homem (ser humano) continuamente transformando sua própria natureza e em perene movimento acionado por contradições”. Esses são os professores do ensino médio, constituídos por inúmeras determinações, dilemas e contradições que medeiam a docência e as condições que determinam e agem em sua consciência.

Com isso, passamos a discutir o primeiro indicador: “*Significações acerca das condições objetivas de trabalho docente e do plano de carreira e salário*”. Este indicador revela as significações dos professores participantes da pesquisa acerca de como as condições objetivas de trabalho determinam novas condições subjetivas que, por sua vez, se manifestam em adoecimentos, mal-estar docente, cansaço, exaustão física e mental, desencadeados pelas condições de trabalho que enfrentam no seu cotidiano.

A significação se configura como uma articulação dialética entre significado e sentido. Para Vigotski (2009, p. 466), “O sentido é uma formação dinâmica e fluida” variando em sua estabilidade ao longo do tempo. Nesse contexto, o significado representa apenas uma das diversas zonas de sentido presentes em um determinado contexto.

O sentido é subjetivo, pois varia de acordo com a experiência e a condição cultural de cada indivíduo, enquanto o significado é social, uma vez que é construído e compartilhado no contexto das relações sociais. Segundo Vigotski (2009, p. 466), “o sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo”. O significado de uma palavra é influenciado não apenas pela definição objetiva, mas também pelas experiências passadas, pelas crenças; são generalizações criadas e constituídas na vida em sociedade.

De acordo com a teoria de Vigotski (2009), existe uma ênfase na importância do significado para o desenvolvimento infantil e o do adulto. Para o autor, o significado é construído socialmente e internalizado pelo indivíduo por meio das relações com outros membros da sociedade e das ferramentas culturais, como a linguagem e os símbolos, que desempenham um papel fundamental na construção de significados e na organização do

pensamento. Segundo este autor, as crianças/pessoas aprendem a atribuir significados às suas experiências por meio da interação com adultos mais desenvolvidos.

Partindo dessa compreensão, buscamos conhecer os significados e sentidos que os professores estão produzindo na relação com as condições de trabalho para compreender como esse conteúdo da consciência tem determinado o modo de ser, pensar, sentir e agir desses profissionais. Vejamos os pré-indicadores que indicam isso:

O excesso de calor, é muito ruim, principalmente no período mais quente do ano (agosto a dezembro). A aula aqui é de 1 (uma) hora, aí quando você vai dialogar, fazer uma aula expositiva, dialogada, **o professor sofre muito, eu já tive vários problemas, porque a garganta fica seca**. Quando você termina o dia, você chega em casa, a gente fica **rouco, a garganta doendo**. Então esse é **um problema que eu acho que afeta aqui a questão da escola. Tem o barulho de ventiladores**, eles têm **um barulho** muito elevado, **muito alto**. E aí **o professor ele tem que aumentar a voz**, a gente **precisa falar mais alto**, para que o pessoal que está lá no fundo da sala consigam escutar você, então a gente tem **que fazer esforço, chega à exaustão** (ER 2, Caucaia).

A gente tem que se preparar e o tempo fica pouco. **E aí vem o cansaço mental. Tem professor que tem que assumir em torno de umas 26 turmas. Imagina o universo de alunos que ele tem**, para dar conta de material e tudo, ele **não consegue trabalhar com qualidade. Fadiga e cansaço mental** é demais. E o cansaço é **mais mental do que físico. Esse é o pior**. E o que é que leva a esse cansaço mental? **No ensino médio, você trabalha primeiro, segundo terceiro ano. Cada um é uma disciplina diferente** (ER, 1, Konrad).

E sem falar que **tem mudança de horário que tem diariamente, por desistências de professores, afastamento por adoecimentos, aposentadorias**, ou mudança de escola. **Ou seja, você planeja a sua aula: "amanhã eu vou dar uma aula 09h, mas não consegue**. Não é mais uma surpresa, **porque falta professores. E hoje tem um problema, até hoje já estamos no segundo semestre letivo, ou seja, no meio do ano e a escola não tem uma grade de professores completa**. Há muito **professores adoecidos**, geralmente eles **pedem afastamento com atestado**, eles entram **com atestado** (médico). E aí que está o problema, muitas vezes **o componente curricular que ele está atuando fica sem professores por muito tempo**, fica sem professor naquela disciplina (ER 2, Caucaia).

Eu ministro aulas de biologia e física. Eu gosto muito, de trazer os alunos, por exemplo, **para a sala de informática para** estar trabalhando, simular, **tentar aulas práticas**, exemplo, **de biologia, genética, realizar os cruzamentos de genética** no próprio computador, **usando o Word, o Excel**, ou seja, eles (alunos) já vão trabalhando um pouco da informática, um aluno ajuda o outro. **Mas cada dia mais a necessidade de investimentos** (ER 2 Stevens).

A remuneração não é o suficiente para um profissional se dedicar de forma integral à docência em apenas uma escola. Tem que se sobrecarregar com outras atividades na mesma área ou em outras. **A lei do piso salarial da educação já ajudou um pouco na valorização da docência, mas existe uma grande dificuldade dos governantes atender o piso nacional**. Por exemplo, **quando é estabelecido até um reajuste num piso salarial dos professores, os governadores “batem o pé na parede e dizem que não”, que não cumprem**, diz que não pode pagar. **O Estado do Piauí não pagou o último reajuste**

proposto pelo Governo Federal não pagava. O Estado **justificou que já pagava o piso** e que mesmo somando com o reajuste o Estado já pagava salários igual ou superior ao piso nacional. Mas veja, o Estado **foi juntando tudo que compõe a remuneração docente, a regência**, e foi juntando **outras gratificações** que a gente já tinha, e que mostrou que já pagava o piso, e assim ficou, não pagou o reajuste. Então é uma falta deles, **os políticos não reconhecem o trabalho do professor, não valorizam** (ER 2, Pascal).

Sobre a remuneração, **gente está ganhando praticamente metade do que os professores do município** ganham, assim um pouquinho, de quem ganha como especialista no município, que paga quase o dobro do que a gente ganha. Eu vejo esse achatamento salarial que ele tá fazendo com a gente, **a gente hoje ganha o piso. A gente é especialista e ganha igual a quem tem apenas o magistério** (antigo ensino médio normal). Isso é pra ninguém querer mais. **Tem gente pedindo demissão, para procurar outro emprego melhor**. Eu mesmo hoje, **se, digamos, vai abrir vaga pro IF**. Eu vou pra lá. Eu vou pra lá. Isso aqui, o Estado não compensa mais (ER 1, Konrad).

O professor Konrad revela significações sobre o excesso de turmas e de alunos devido à fragmentação curricular do novo ensino médio, bem como sobre a péssima remuneração. Por conta dessa situação, muitos professores podem estar abandonando a docência em busca de outras oportunidades laborais com melhores condições de trabalho. A professora Stevens apresenta significações sobre a falta de investimentos nos laboratórios de ciências e falta de materiais para realização de aulas práticas. O professor Pascal expressa significações acerca da baixa remuneração, que vem acontecendo há muito tempo, de como os governantes não valorizam os professores, e o plano de carreira, cargos e salários está defasado. A professora Stevens denuncia a falta de estrutura e materiais para uso no laboratório de ciências o que dificulta a realização de aulas práticas.

Já o professor Caucaia revela significações acerca das consequências do calor excessivo, principalmente nos meses de agosto a dezembro de cada ano. O clima seco e quente nessa época causa irritação na garganta e até problemas de rouquidão. Além disso, a sala lotada e o barulho dos ventiladores podem agravar esses sintomas, levando até mesmo alguns professores a se afastarem por doenças, deixando os alunos sem aulas por um longo tempo.

O barulho persistente dos aparelhos de ventilação cria um cenário desafiador para o professor se fazer ouvir. Com a necessidade de elevar a voz para alcançar os alunos, o esforço vocal se intensifica, levando à fadiga e à exaustão. Não só isso, os estudantes também precisam competir com o ruído ambiente elevando o volume de suas próprias vozes, resultando em desconforto e irritação. O ambiente ruidoso não apenas dificulta a concentração e o desempenho acadêmico, mas também pode impactar negativamente na saúde vocal de todos os presentes.

A exaustão provocada pelo calor excessivo e pelo barulho dos ventiladores desencadeia dores nos professores, especialmente naqueles que precisam se esforçar para falar alto em salas

de aula lotadas. Esses profissionais, muitas vezes, enfrentam longas horas de trabalho, lidando com diversos alunos e tentando manter a atenção de todos. Vejamos o pré-índice que revela essa significação: *“o professor sofre muito, eu já tive vários problemas, porque a garganta fica seca. A gente fica rouco, a garganta doendo. Tem que aumentar a voz, falar mais alto, para que o pessoal que está lá no fundo da sala consiga escutar tem que fazer esforço e chega à exaustão”*(Caucaia).

Inferimos, portanto, que a exaustão física e mental dos professores impacta negativamente a qualidade do ensino, bem como a saúde e bem-estar dos(as) professores(as). A exaustão física pode levar a problemas de saúde, como dores musculares, fadiga crônica e distúrbios do sono. Já a exaustão mental pode resultar em sintomas de estresse, ansiedade e depressão, manifestações de uma subjetividade adoecida em função do trabalho que o profissional realiza. Essa situação pode afetar diretamente a capacidade docente de se conectar com os alunos, prejudicando o ambiente de aprendizagem.

A rotina intensa de trabalho, a pressão por resultados, principalmente em avaliações externas, e a falta de apoio do Estado podem resultar, segundo Novaes Neto *et al.* (2020), em doenças crônicas, como hipertensão, diabetes e até mesmo problemas cardíacos. Além disso, a sobrecarga emocional pode desencadear distúrbios, como ansiedade, depressão e outros tipos de adoecimentos. O professor Konrad revela, em suas significações, que, no cotidiano docente, são comuns *“a fadiga e cansaço mental. E o cansaço é mais mental do que físico”*. Esses problemas não afetam apenas o profissional, mas também impactam diretamente o relacionamento familiar e social, o relacionamento com os alunos, com a gestão da escola, com seus pares e podem desencadear o fracasso escolar.

A falta de estrutura adequada dificulta o desenvolvimento das atividades pedagógicas, gerando um ciclo de problemas que dificultam a construção de um ambiente escolar saudável e de desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, compreendemos que a preocupação do Estado está na oferta de matrículas visando atender a universalização do ensino público e formação precária de mão de obra para absorção pelo mercado de trabalho e não uma formação crítica que promova o desenvolvimento humano.

De acordo com Sousa (2018), as escolas brasileiras, em geral, e especificamente no município de Teresina (PI), desde a década de 2000, vêm se deteriorando. A autora aponta, em sua pesquisa, que

A ausência de ar-condicionado nas salas de aulas e a precariedade na instalação e manutenção desses aparelhos. E tem escolas que não possuem ar-condicionado, gerando um desconforto térmico expressivo. [...] É perceptível, portanto, que esse aspecto se constitui em uma dificuldade estrutural do

estado, necessitando, de um maior investimento para sanar o desconforto térmico. Há, ainda, a inadequação na instalação dos aparelhos de ar-condicionado, com a existência de salas sem o isolamento necessário, assim como quantidade e capacidade de aparelhos insuficientes para o tamanho das salas (Sousa, 2018, p. 214).

A pesquisa revelou também a ausência de espaços adequados para estudos e realização de planejamento de aulas, situações insalubres de trabalho provocadas pelo excesso de calor e barulho, excesso na jornada de trabalho, acúmulo de atividades na escola, desvalorização do tempo dedicado às atividades extraclasse etc. A investigação identificou remuneração docente insuficiente e baixa qualidade da infraestrutura dos prédios onde as escolas funcionam na capital do Estado.

A deterioração das condições de trabalho tem um impacto direto na saúde dos profissionais da educação e dos alunos, especialmente diante do aumento das temperaturas, tanto globalmente como no Estado do Piauí. As altas temperaturas na região Nordeste, em especial no Piauí, entre agosto e dezembro, resultam em fadiga física e mental, afetando a capacidade de concentração dos alunos e dificultando a absorção do conteúdo. Esse cenário impacta diretamente no desempenho acadêmico, prejudicando a qualidade da educação e sobrecarregando os professores com exaustão física, desidratação, desmaios e esgotamento mental, que podem culminar na Síndrome de Burnout.

De acordo com os estudos de Wanderley Codó (1999), as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos trabalhadores em geral e especificamente pelos professores são determinantes para desencadeamento da Síndrome de Burnout que é caracterizada por um estado de exaustão extrema, tanto física quanto mental. Os sintomas incluem cansaço constante, irritabilidade, falta de motivação e sensação de incompetência. Essa condição afeta não apenas a saúde do professor, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A sobrecarga de atividades, a falta de recursos adequados e o ambiente de trabalho estressante são fatores determinantes para o esgotamento físico e mental dos professores. Estes profissionais têm que lidar diariamente com salas de aula lotadas, falta de materiais didáticos, infraestrutura precária e uma carga horária excedente, e ainda enfrentam a pressão de cumprir prazos apertados para realização de avaliações e planejamentos. A falta de recursos apropriados, somada ao ambiente estressante e à escassez de tempo para descanso e lazer, resultam em um esgotamento físico e mental severo para esses profissionais e desencadeiam a Síndrome de Burnout.

As consequências dessa síndrome são graves e podem incluir problemas de saúde física e mental e desencadear o aumento do absenteísmo, queda de desempenho em suas atividades,

em casos extremos, aposentadorias por invalidez temporária ou permanente ou abandono da profissão. O pré-indicador de Caucaia revela essa significação: *“Há muito professores adoecidos, geralmente eles pedem afastamento com atestado médico”*.

Carlotto (2011, p. 25) destaca, em sua pesquisa, que a ocorrência da Síndrome de Burnout, nos professores da educação básica, ocorre por diversos fatores e, segundo a autora:

verifica-se que quanto mais elevada a carga horária, maior o sentimento de desgaste emocional e menor o sentimento de realização com o trabalho. A elevação do número de alunos atendidos diariamente aumenta o desgaste emocional. Muitas horas de trabalho são correlacionadas com atitudes negativas principalmente quando envolve contato direto e contínuo com as pessoas. O professor com maior carga horária, geralmente também tem um maior número de classes e alunos para atender, o que pode conduzir a uma sobrecarga de trabalho e sentimento de que o mesmo não é fonte de realização.

Muitos professores recebem salários que não condizem com a importância e a responsabilidade de seu trabalho, o que pode levar a dificuldades financeiras, endividamentos em bancos e diminuição da motivação. Há que destacar que acontecem situações de violência escolar, *bullying*, adolescentes que demandam atendimento educacional específico, indisciplina em sala de aula, ausência de oportunidades para desenvolvimento profissional e falta de reconhecimento da profissão, fatos que, por sua vez, contribuem para os(as) professores(as) desenvolverem a Síndrome de Burnout.

Para Codo (1999, p. 238), a Síndrome de Burnout se caracteriza por situações que incapacitam os trabalhadores para sua atividade, tais como:

[...] exaustão emocional, que é situação em que os trabalhadores sentem que não podem mais dar conta de si mesmos e nível afetivo. Percebe esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas, a despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação as pessoas destinatárias do trabalho, endurecimento afetivo “coisificação das relações” e falta de envolvimento pessoal com o trabalho.

A citação do autor se refere à exaustão emocional, um fenômeno comum em ambientes de trabalho que demandam um alto nível de envolvimento emocional dos trabalhadores, neste caso, os professores. A exaustão emocional ocorre quando os indivíduos sentem que não têm mais energia ou recursos emocionais para lidar com as demandas do trabalho, devido ao contato constante com situações estressantes e desgastantes. O estado de exaustão pode levar à despersonalização, que é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação às pessoas com as quais os trabalhadores interagem no ambiente de trabalho.

Essa situação pode se manifestar através do endurecimento afetivo, no qual as relações se tornam mais impessoais e distantes, e da falta de envolvimento pessoal com o trabalho, resultando na "coisificação das relações", que, por seu turno, leva à queda da qualidade das

atividades que realiza, ao aumento do absenteísmo e impactos na saúde mental e bem-estar dos indivíduos. A despersonalização no trabalho, de acordo com as ideias desse autor, refere-se à perda de identidade e individualidade/subjetividade por parte do profissional; é um processo de alienação do trabalhador na relação com seu trabalho (Codo, 1999).

Segundo Marx (1985), a relação entre capital e trabalho é complexa e dinâmica, movendo-se através de três momentos determinantes. O primeiro momento envolve a unidade imediata e mediata de ambos, indicando que inicialmente estão unidos, mas eventualmente se separam e se tornam estranhos um ao outro. No entanto, apesar dessa separação, eles continuam a sustentar-se reciprocamente.

Em seguida, surge a oposição entre capital e trabalho, revelando as tensões inerentes ao sistema econômico, ou seja, o trabalho é objeto, a sua força de trabalho é mercadoria. E no terceiro momento, o trabalhador se sente alienado das relações sociais, pois as relações de produção capitalistas criam uma divisão entre os trabalhadores e os capitalistas, levando a conflitos e desigualdades sociais que alienam os indivíduos constituindo a despersonalização do trabalhador.

No contexto do trabalho docente, a despersonalização pode ocorrer quando o professor se vê em uma situação em que é tratado apenas como um executor de tarefas, sem espaço para sua criatividade e autonomia. A cultura organizacional dos sistemas escolares e da escola é burocratizada, desconsidera as necessidades e características individuais dos professores, resultando em um ambiente hostil e que desencadeia o processo de coisificação do ser humano. Nesse contexto, os professores, muitas vezes, se veem apenas como peças, um sujeito a mais dentro de um espaço coletivo que é a escola. É, portanto, um processo de alienação dos professores na relação com seu trabalho.

Sousa (2018), ao analisar os aspectos e determinações que fazem parte da organização do trabalho de uma escola de educação básica e os fatores que geram sofrimento e adoecimento de docentes, evidenciou que:

Ao tratar do adoecimento do docente, todos afirmaram estar sentindo algum sintoma físico ou mental, sendo que mais de 50% deles já se afastaram por problemas de saúde e afirmaram também conhecer algum colega que se afastou das atividades pelo mesmo problema de adoecimento relacionado ao trabalho. Foram apontados depressão, síndrome do pânico, estresse e problemas com a voz como os casos mais comuns na sua categoria.

As consequências para os professores que enfrentam problemas de saúde mental, como depressão, síndrome do pânico e estresse profundo, são extremamente preocupantes e impactantes. A situação de vulnerabilidade emocional pode comprometer também o seu bem-estar físico e conseqüentemente afastamento da escola por incapacidade temporária.

Outros profissionais podem fazer uso excessivo de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas como fuga dos problemas vivenciados. Aqueles que permanecem em atividade podem desencadear um ciclo de negatividade e desmotivação na sala de aula que contribui para o agravamento do quadro de saúde mental. Isso demanda uso de medicamentos contínuos, hospitalizações e leva ao afastamento definitivo de suas atividades e conseqüentemente pode ocorrer a desintegração familiar e até mesmo uma situação limite, como o suicídio. Todo esse quadro é desencadeado pela precarização das condições e das relações de trabalho a que são submetidos.

Quando os professores estão sobrecarregados de trabalho, com jornadas extenuantes e condições precárias, eles podem ter menos energia e disposição para se dedicar aos alunos. Eles podem se sentir como meros executores de tarefas, sem espaço, inovação e desenvolvimento profissional o que pode resultar em estresse crônico, exaustão e dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional.

Essa situação compromete a qualidade do ensino, diminui a interação e o apoio individualizado aos estudantes. Desse modo, a relação entre professores e estudantes é de distanciamento e falta de afetos positivos, e os estudantes podem se sentir desinteressados em participar das aulas, o que resulta em um menor engajamento e desempenho acadêmico. Além disso, a falta de comunicação saudável com os professores pode levar a um aumento da ansiedade e estresse entre os alunos, pois eles podem se sentir desamparados na escola e isso impacta negativamente em suas aprendizagens.

Em um contexto no qual a educação é subsumida aos interesses neoliberais e com ênfase cada vez maior em avaliações e resultados acadêmicos, os professores podem se sentir constantemente pressionados a atingir metas e objetivos, muitas vezes sem os recursos necessários para alcançá-los. Essa pressão pode gerar ansiedade, medo de falhar e insegurança profissional que desencadeiam adoecimento docente.

Para Dalcin e Carloto (2017, p. 747), o adoecimento docente acontece em função de fatores diversos e está relacionado com

[...] a falta de reciprocidade na relação com os alunos, o conflito relativo à sobrecarga de papel, a relação professor-família, a presença de dúvidas quanto a competência profissional, problemas de relacionamento com colegas, formação precária para a prática do trabalho e o excesso de responsabilidades.

Essa situação reverbera em sentimento de impotência, frustração e desânimo. Todos esses fatores combinados podem criar um ambiente de trabalho tóxico e estressante para os professores, contribuindo para o desenvolvimento de adoecimento mental.

Quando os alunos não demonstram interesse, respeito ou cooperação com os professores, isso pode levar a uma deterioração do respeito mútuo, da confiança e da qualidade do ensino. A falta de reciprocidade dos alunos em relação ao esforço e dedicação dos professores pode agravar esse problema, resultando em um ciclo prejudicial para ambas as partes. Essa situação precisa de atenção do Estado no sentido de atenuar o sofrimento docente com programas permanentes de cuidados com a saúde dos professores e reorganização das atividades, de modo que estes profissionais tenham condições de lazer, de cultura, de acesso a espaços de diversão, de participar de atividades sociais, comunitárias e descanso.

A sobrecarga de trabalho e situações de estresse, segundo Sousa (2018), são vetores de sentimento de frustração e perda de sentido em continuar atuando na profissão. O professor que sofre com a frustração no trabalho pode apresentar uma série de características que refletem sua insatisfação e desgaste emocional.

Em primeiro lugar, é possível observar mudanças no seu comportamento, como irritabilidade, falta de paciência e dificuldade em lidar com situações do cotidiano. Além disso, o entusiasmo e empatia pelo trabalho vão diminuindo e o professor desenvolve um clima de tensão na sala de aula o que, por sua vez, dificulta o desenvolvimento de suas atividades. As significações produzidas pelo professor Konrad sobre essa situação estão neste pré-indicador: *“A gente tem que se preparar para as aulas e o tempo fica pouco, vem o cansaço mental. Tem professor que tem que assumir em torno de umas 26 turmas. Imagina o universo de alunos que ele tem para dar conta de material e tudo, ele não consegue trabalhar com qualidade”*. Inferimos que essa situação tanto causa cansaço físico quanto mental pelo excesso de atividades.

O sofrimento psíquico é uma condição séria e debilitante que surge da exposição prolongada ao estresse, sendo frequentemente relacionada ao ambiente de trabalho e às atividades laborais desempenhadas pelos professores, especialmente da educação básica, que têm excesso de alunos e trabalham em diversos turnos e redes de ensino. De acordo com Sousa (2018, p. 112), nestas condições, “[...] os docentes desenvolvem adoecimento mental no exercício da sua profissão, pois o desgaste emocional e o esforço cognitivo são altos”.

A situação de sofrimento psíquico é aumentada pela sobrecarga de responsabilidades na escola, pelas péssimas condições de trabalho a que são submetidos e pode comprometer a vida toda dos profissionais. Além disso, os professores sofrem com a péssima remuneração, bem como com a ausência de um plano de carreira que valorize a categoria, como revelam os pré-indicadores abaixo: *“Eu vejo esse achatamento salarial que ele tá fazendo com a gente, a gente hoje ganha o piso. A gente é especialista e ganha igual a quem tem apenas o magistério (antigo*

ensino médio normal). Isso é pra ninguém querer mais. Tem gente pedindo demissão, para procurar outro emprego melhor (Konrad).

A baixa remuneração dos professores é um problema histórico que gera diversas consequências negativas no cenário educacional. Com salários baixos, os professores, muitas vezes, precisam trabalhar em mais de uma instituição de ensino e quase sempre em atividades diferentes para complementar sua renda, o que, por sua vez, acarreta sobrecarga de trabalho e falta de tempo para um planejamento adequado das aulas. Além disso, a falta de incentivo financeiro pode afastar profissionais qualificados da área da educação e dificultar a entrada de novos profissionais por não ter uma remuneração digna.

Oliveira (2020, p. 15), ao investigar as condições de remuneração de professores da educação básica no Brasil, denuncia que:

[...] os desafios de melhor remuneração persistem e se expressam por outros indicadores. Cerca de 10% dos municípios do Brasil ainda não têm plano de carreira para seus professores, o que é bastante preocupante, já que a carreira representa um importante fator de valorização profissional e de aumento salarial. Diferentes modelos de carreira e formas de remuneração refletem interesses conflitantes. Alguns municípios e estados brasileiros têm adotado políticas baseadas no mérito pessoal, na produtividade e na responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional e pagamentos diferenciados.

A defasagem salarial no âmbito educacional é uma questão que há muito tempo afeta a valorização dos professores. Essa citação destaca a importância dos planos de carreira para os professores e como a remuneração e valorização profissional ainda são desafios persistentes no Brasil. Além disso, a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional afasta do Estado as suas responsabilidades pela formação continuada dos profissionais da educação, e a remuneração defasada gera sentimentos de insatisfação dos professores com sua profissão.

Os pré-indicadores a seguir revelam significações sobre isso:

A remuneração não é o suficiente para um profissional se dedicar de forma integral à docência em apenas uma escola. Tem que se sobrecarregar com outras atividades na mesma área ou em outras. **A lei do piso salarial da educação já ajudou um pouco na valorização da docência, mas existe uma grande dificuldade de os governantes atender o piso nacional. O Estado do Piauí não pagou o último reajuste proposto pelo Governo Federal, não pagava. O Estado justificou que já pagava o piso e que mesmo somando com o reajuste o Estado já pagava salários igual ou superior ao piso nacional. [...] os políticos não reconhecem o trabalho do professor, não valorizam (ER 2, Pascal).**

Sobre o nosso salário, está muito defasado. Tem professores que dão aula aqui em outros municípios, para melhorar a renda, porque precisa ter a renda mensal melhor. Aí analisa, um professor com um turno (20h), no município, em qualquer município de microrregião, tem o salário igual ao

de um professor dois turnos do Estado, com (40h). O professor do Estado está desvalorizado. Uma desvalorização 51% de valor que precisa ser incorporado na remuneração (ER 2, Stevens).

[...] As condições salariais de um professor de ensino médio da rede estadual não são adequadas, pois o plano de carreira não está sendo respeitado. Precisa de melhor valorização salarial que possibilite o professor exercer a profissão em uma única escola. Os professores da rede estadual, na atualidade não estão recebendo adequadamente a valorização por parte do governo. Por exemplo, um professor que possui nível de escolaridade maior, com doutorado recebe o mesmo salário de um professor que possui apenas graduação. [...]Então muitas vezes os professores estão saindo, eu sinto isso muito, eles estão saindo do Estado, estão procurando municípios para trabalhar, aqui em São Raimundo é uma prova disso, porque agora a gente está tendo um teste seletivo e a procura lá é enorme, porque lá, teve um reajuste salarial que atingiu até os substitutos (ER 1, Caucaia).

As significações sobre as condições salariais dos professores do Estado do Piauí, de acordo com os participantes da pesquisa, convergem para um processo de deterioração e achatamento salarial da carreira docente. As significações dão maior ênfase ao problema do não pagamento do Piso Salarial Nacional, regulamentado pela Lei Federal de nº 11.738/2008, bem como à falta de incentivo salarial para professores com pós-graduação *stricto sensu*. Essa situação revela a falta de valorização do magistério e a crescente falta de interesse pelo seu desenvolvimento profissional em nível de formação continuada porque não há incentivos.

Os impactos no salário dos professores, quando o Estado não paga o piso nacional, incorrem no achatamento da carreira docente e eles acabam recebendo salários abaixo do esperado, o que pode resultar em insatisfação e até mesmo abandono da carreira. Além disso, há uma nítida desvalorização da progressão salarial por tempo de trabalho e baixo incentivo à qualificação. Os professores, diante dessa situação, experimentam um profundo descontentamento e frustração em relação ao ambiente de trabalho e às condições em que exercem sua profissão. Essa insatisfação pode refletir em sua interação com os colegas, com a gestão escolar e, por consequência, com os alunos, comprometendo diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Professores que recebem salários baixos podem não ter motivos para engajamento no trabalho, pois não se sentem recompensados adequadamente pelo esforço e dedicação à profissão. A preocupação constante com questões financeiras, a dificuldade em manter um padrão de vida adequado e a sensação de precariedade econômica podem gerar estresse, ansiedade que afetam negativamente sua atuação na sala de aula.

Outra significação importante que merece destaque é a diferença salarial entre os entes federativos: Estados e municípios. Vejamos o pré-indicador que indica essa situação: “*O nosso*

salário, está muito defasado. Um professor com um turno (20h), no município, em qualquer município de microrregião, tem o salário igual ao de um professor dois turnos do Estado (Konrad). Essa situação causa a desqualificação dos professores que atuam na rede estadual, que entram em um processo de desefetivação da atividade conforme já anunciado nesta seção, que acontece quando o professor cumpre suas tarefas sem se preocupar com resultados positivos, em face da sua desvalorização. Desse modo, o trabalhador, neste caso o professor, não se efetiva no trabalho pois se sente desvalorizado.

Marx (2011) discutiu sobre a relação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, abordando a questão da efetivação e desefetivação do trabalhador no contexto do sistema capitalista. Para esse autor, o trabalho é uma atividade fundamental na vida do ser humano, pois é por meio dele que o indivíduo se relaciona com a natureza, produz bens e serviços e se realiza como ser social. A alienação ocorre quando o trabalhador não tem controle sobre o processo de produção, não se identifica com o produto de seu trabalho e não tem autonomia ou satisfação em sua atividade laboral. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser uma fonte de realização e passa a ser uma fonte de exploração e alienação. Marx (2011) argumentava que a desefetivação do trabalhador no sistema capitalista é resultado das relações de produção desiguais e da exploração da força de trabalho pelo capital. O trabalhador é tratado como uma mercadoria, uma mera fonte de lucro para o empregador, e não como um ser humano com necessidades, desejos e potencialidades.

Para Marx (2010), a efetivação do trabalhador só seria possível em um sistema socialista, onde as relações de produção são baseadas na cooperação, na solidariedade e no bem-estar coletivo. Nesse contexto, o trabalhador tem controle sobre seu trabalho, participa ativamente das decisões produtivas e tem a oportunidade de se realizar plenamente como ser humano.

Nos manuscritos econômicos de 1844, Marx (2010, p. 72) elaborou o seguinte argumento:

A efetivação do trabalho, portanto, é sua própria situação de “desefetivação”, o que significa dizer que se trata de uma efetividade que se configura como perda, que o trabalhador se desrealiza, se desefetiva e se estranha no processo de trabalho. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (Entfremdung) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

O objeto do professor é sua atividade docente; quando não se efetiva nela, há o processo de alienação, que é multideterminado e ocorre mediante inúmeras e sucessivas situações que promovem sentimentos de sofrimento psíquico, tais como tristeza, falta de interesse por diversificar suas atividades, falta de vontade de planejar uma aula mais atrativa. Esses sentimentos geram irritabilidade, cansaço, fadiga mental e desesperança.

A relação objetividade/subjetividade que constitui o ser humano, nas relações de trabalho, em que há exploração e alienação, está relacionada à transformação da labuta em um objeto externo ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho se torna uma atividade separada e independente do trabalhador, algo que é realizado para atingir um fim externo a ele conforme indicado anteriormente nesta seção. A objetivação do trabalho implica criação de produtos e objetos materiais que são separados do trabalhador e que passam a ter uma existência independente.

A subjetividade, por sua vez, está relacionada à experiência e à vivência do trabalhador no processo de trabalho. Nesse sentido, a citação de Marx destaca que a efetivação do trabalho se configura como uma situação de desefetivação, ou seja, o trabalhador se desrealiza, e se torna estranho no processo de trabalho. Isso significa que o trabalhador perde sua autonomia e sua humanidade no processo de trabalho, tornando-se alienado e distante de si mesmo.

Assim, a objetividade do trabalho se manifesta na forma de produtos materiais e objetos externos, enquanto a subjetividade do trabalhador está relacionada à sua experiência, sua identidade e sua relação com o trabalho. A alienação do trabalhador ocorre quando a objetivação do trabalho se torna tão intensa, que o trabalhador se sente alienado, desrealizado e distante de si mesmo no processo de trabalho. Isso gera um conflito entre a objetividade do trabalho como um objeto externo e a subjetividade do trabalhador como um sujeito que se estranha e se desrealiza no processo de trabalho. Inferimos, portanto, que, nessas circunstâncias, os professores sentem vontade de desistir da profissão, assumem funções administrativas ou de apoio à gestão porque a sala se torna um ambiente hostil.

A desefetivação do trabalho, segundo Codo (1999), é um fenômeno que pode acontecer em situações onde o trabalhador não se sente valorizado, motivado ou reconhecido no ambiente de trabalho e pode ser desencadeada por diversos fatores, como a falta de autonomia, excesso de pressão por resultado, não participação nas decisões que envolvem sua atividade, falta de atenção do Estado em relação à categoria, falta de diálogo entre os pares para compartilhar os dilemas da profissão e carga horária excessiva. Essa situação pode desencadear desinteresse e apatia, no trabalho que realiza.

No que diz respeito à desvalorização salarial, a pesquisa de Sousa (2018, p. 252) evidenciou o seguinte:

[...] outras políticas salariais para o magistério da educação básica que circundam a realidade dos professores do ensino médio estadual piauiense geram maior sentimento de insatisfação, o que acontece porque eles convivem e alguns até usufruem de mais de uma política salarial, em especial, na rede estadual do Maranhão e na rede municipal de Teresina (PI). Existe uma maior precariedade na política salarial da rede estadual de educação, quando comparada com os salários da rede municipal da capital.

O descompasso de remuneração na docência entre os entes federados pode ter impactos negativos significativos para os professores que recebem os menores salários. Quando há uma grande disparidade nos salários dos professores de diferentes estados ou municípios, isso pode gerar insatisfação, baixa autoestima. Além disso, o baixo salário pode dificultar a atração e retenção de profissionais qualificados, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes.

Em determinadas situações, alguns até abandonam a carreira. O pré-índice a seguir traz essas significações: *“tem gente pedindo demissão, para procurar outro emprego melhor. Eu mesmo hoje, se, digamos, vai abrir vaga para o IF. Eu vou para lá. Isso aqui, o Estado não compensa mais”* (Konrad). Ou seja, fica evidente a baixa autoestima dos professores que atuam no ensino médio, pela constante desvalorização da categoria docente por parte do Estado do Piauí. Desse modo, a relação objetividade/subjetividade dos professores se desenvolve na forma de frustração e abandono da profissão.

A constituição da subjetividade humana diante da desvalorização do trabalho é um fenômeno multifacetado, influenciado por uma série de elementos sociais, econômicos e culturais. Esta formação subjetiva se desenvolve a partir das relações individuais e coletivas, das dinâmicas interpessoais e do cenário em que cada sujeito está inserido. A desvalorização do trabalho do professor, portanto, contribui para a constituição de uma subjetividade marcada por sentimento de frustração, desmotivação e baixa autoestima. A desvalorização do trabalho pode levar à perda de sentido e projeção de melhoria da vida profissional, gerando impactos também na saúde mental e no bem-estar emocional dos trabalhadores.

Marx (1998, 2011) aborda a relação entre objetividade/ subjetividade de forma crítica e analítica na sociedade capitalista. Para o autor, objetividade não é independente da subjetividade, mas sim uma construção social que reflete os interesses e pontos de vista dos agentes que a produzem. A subjetividade, por sua vez, é determinada pelas condições materiais e econômicas em que os indivíduos vivem, sendo moldada pela ideologia dominante e pela estrutura de classe.

Marx (2011) ressalta a importância de se analisarem tanto os fenômenos sociais de forma objetiva, a partir de uma perspectiva crítica, quanto de reconhecer a influência da subjetividade dos indivíduos na interpretação e reprodução desses mesmos fenômenos. Para o autor, a questão da objetividade/ subjetividade não se resume a uma dicotomia, mas sim a um complexo entrelaçamento de relações sociais que permeiam as formas de pensamento e de ação dos sujeitos na sociedade capitalista.

A constituição de subjetividades dos indivíduos, neste caso, dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, é determinada pelas condições objetivas em que vivem e desenvolvem o seu trabalho, ou seja, pela base material da sociedade. Nesse sentido, as ideias, valores e interesses dos indivíduos são influenciados pelas relações de classe e pela luta de classes que os indivíduos travam na sociedade, e estão relacionados com estruturas sociais e econômicas mais amplas e com as condições vividas por cada ser humano, neste caso, as condições econômicas dos professores do Estado do Piauí que não lhes dão a possibilidade de uma vida digna.

As significações produzidas pelos professores participantes da pesquisa denotam que esses profissionais são desvalorizados e convivem com condições salariais que não atendem suas necessidades. O pré-indicador a seguir revela essa significação: *“o nosso salário, está muito defasado. Tem professores que dão aula aqui em outros municípios, porque precisa ter a renda mensal melhor. Um professor com um turno (20h), no município, em qualquer município de microrregião, tem o salário igual ao de um professor dois turnos do Estado, com (40h). Uma desvalorização 51% de valor que precisa ser incorporado na remuneração”* (Stevens).

Para Ferreira (2017), a defasagem salarial atinge os professores em todos os estados do Brasil, e não é um fato isolado, mas está relacionado com a lógica neoliberal que interfere na educação e cria força nos discursos de deputados e senadores da ultradireita. O grupo de políticos que fazem essa prática representa o setor da elite dominante do Estado, bem como os grupos conservadores da sociedade normalmente ligados às igrejas neopentecostais, os negacionistas da ciência e os donos do agronegócio.

A narrativa adotada por alguns políticos é preocupante, pois se utiliza de um discurso que desqualifica o servidor público, atribuindo-lhe características pejorativas e colocando em dúvida a sua competência técnica e comprometimento com a educação pública através de uma retórica carregada de preconceitos e estereótipos. Esse grupo político ao qual pertencem a direita e a direita radical da política brasileira procura enfraquecer a imagem dos servidores, com destaque para a educação pública colocando em xeque o valor dos profissionais e

consequentemente instigando parte da população a ficar contra eles. Desta forma, o Estado, através dos seus representantes, promove discurso de assédio moral e coloca a profissão docente e a educação pública como algo sem importância para a sociedade.

O discurso em torno da desqualificação dos servidores públicos, sobretudo dos professores, se torna mais forte quando aderem à retórica de que investir na educação pública é um prejuízo para a nação, ou seja, não consideram investimento, mas despesas que precisam ser diminuídas em nome do progresso econômico. Desse modo, o Estado justifica o pagamento de uma remuneração baixa e não elabora nem aprova um plano de cargos, carreira e salário dignos. O pré-indicador a seguir revela essa significação. Um professor fez o seguinte relato: *“O Estado justificou que já pagava o piso e com que mesmo somando com o reajuste o Estado já pagava salários igual ou superior ao piso nacional. Os políticos não reconhecem o trabalho do professor, não valorizam”* (Pascal).

No caso do Estado do Piauí, o Plano de Cargos, Carreira e Salário dos professores é bastante defasado, aprovado no ano de 2005, por meio da Lei Complementar Nº 71, de 26/07/2006. E, desde a sua regulamentação, não houve alterações visando garantir melhores condições de remuneração e trabalho para os(as) professores(as) do Estado.

O Art. 61 dessa legislação destaca que “A jornada regular de trabalho do professor será de 40 (quarenta) horas semanais ou de 20 (vinte) horas semanais, distribuída em 70% (setenta por cento) em sala de aula e 30% (trinta por cento) para atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração” (Piauí, 2006). Desse modo, o professor ministra 26 horas/aula semanais e o professor 20h ministra 13h de aulas semanais. O restante da carga horária é direcionado para planejamento e avaliação. Ou seja, não existe paridade entre atividades de ensino e outras atividades (pesquisa e extensão), o que leva os docentes à exaustão.

Sobre a remuneração docente do Estado do Piauí, encontramos no site da SEDUC-PI, as seguintes informações:

O Piso Nacional do Magistério foi reajustado em 3,62% para R\$ 4.580,57 (regime de 40h). “No Piauí iremos conceder reajuste linear acima da inflação (portanto, acima de 4,7%) para todos os professores da rede estadual (ativos e aposentados). Assim, todos os professores efetivos do Estado do Piauí irão receber acima de R\$ 4.630,00 (regime 40h)”, informou o governador.²⁵

Diante dessa situação, os professores se veem desmotivados devido à remuneração insatisfatória, o que impacta diretamente no seu empenho e comprometimento com a carreira. Essa situação reflete na qualidade do ensino oferecido aos alunos, pois os índices baixos de

²⁵ Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/11504>). Acesso em: Set., 2024.

reajuste salarial podem gerar sentimentos de desvalorização, frustração e injustiça. Os efeitos negativos dos pequenos aumentos salariais para os professores incluem a redução do interesse pela profissão, e os sistemas de ensino podem ter dificuldades em manter profissionais qualificados, em virtude de queda na qualidade do ensino, aumento na rotatividade de docentes, desequilíbrio entre carga de trabalho e remuneração, entre outros desafios.

Essa situação pode impactar diretamente o desenvolvimento educacional dos alunos, uma vez que professores desmotivados e mal remunerados podem não oferecer um ensino de qualidade, comprometendo o futuro das gerações. É fundamental que os governos e instituições deem relevância e invistam na valorização dos professores, reconhecendo a importância do seu papel na sociedade.

Ferreira (2017, p. 42), em sua pesquisa sobre condições de realizar a docência no Brasil, fez a seguinte afirmação:

[...] evidenciamos uma contradição interna: enquanto o capitalismo coloca a docência em situação inferior, com baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, planos de cargos e carreira tímidos, o estado, comandado pelo empresariado, mantém a educação escolar com possibilidade de ensinar, treinar os estudantes trabalhadores para o desenvolvimento econômico nacional.

O sistema de remuneração de professores no Brasil é bastante defasado, tornando-se um obstáculo para a efetiva valorização da profissão. É urgente que se façam investimentos e políticas públicas que visem à valorização e à melhoria das condições de trabalho dos professores. Também é necessário o compromisso do Estado com a implementação de medidas que promovam uma remuneração justa e um plano de carreira atrativo para esses profissionais.

O discurso do governo em relação à participação democrática dos professores nas reformas educacionais e, especificamente, no ensino médio, muitas vezes é utilizado como uma forma sutil de transferência de responsabilidade por parte do Estado. Ao fomentar a ideia de que os docentes têm voz ativa nas tomadas de decisões e nos processos de reformas educacionais, o governo pode estar, na verdade, desviando o foco de sua própria responsabilidade em garantir condições adequadas de trabalho, formação continuada e recursos necessários para uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, essa suposta participação pode servir como um mecanismo para legitimar reformas que, na prática, podem não refletir as reais necessidades e demandas dos professores e dos estudantes

Vejamos esse pré-indicador: *As condições salariais de um professor de ensino médio da rede estadual não são adequadas, pois o plano de carreira não está sendo respeitado. Precisa de melhor valorização salarial que possibilite o professor exercer a profissão em uma única escola* (Caucaia). Essa significação evidencia sentimentos de revolta pela desvalorização

profissional, por parte do professor, que a remete para sua própria situação e o induz a trabalhar em duas redes de ensino e em municípios diferentes. A baixa remuneração, muitas vezes, leva os professores a buscarem outras fontes de renda, o que, por sua vez, deprecia o ser humano em face de diversas ocupações. A identidade do professor vai sendo enfraquecida e a categoria vai sendo rebaixada em relação a outras que exigem o mesmo grau de formação.

De acordo com Ferreira (2017), em alguns estados do Brasil, a defasagem é mais aprofundada que em outros. Isso ocorre naqueles em que há falta de estruturação clara e progressiva nas carreiras dos docentes, o que acaba impactando diretamente no achatamento da carreira e deterioração dos salários e, conseqüentemente, no abandono da profissão.

Essa autora fez a seguinte denúncia:

A problemática que afasta os/as docentes da sala de aula e aprofunda este déficit é motivo de preocupação por parte dos sindicatos que representam a categoria. Em virtude da baixa remuneração, razão pela qual o/a docente estabelece vários vínculos empregatícios (formais ou não) com instituições privadas ou não, de forma que a jornada de trabalho ultrapassa, algumas vezes, 60 horas-aula por semana (Ferreira, 2017, p. 86).

A pesquisa ressalta o problema do estabelecimento de vários vínculos de trabalho dos professores que variam entre escolas, setores, redes de ensino e até mesmo em outra atividade que não é a docência. Por conta da remuneração insuficiente, muitos professores necessitam aumentar a renda para garantir seu sustento e de sua família e, por isso, precisam trabalhar em outras escolas e faculdades, cumprindo jornadas excessivas de trabalho.

A sobrecarga de tarefas pode resultar na falta de disponibilidade e energia para planejar aulas, corrigir trabalhos e acompanhar os alunos, prejudicando assim o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. Os professores que precisam trabalhar em múltiplos empregos, para garantir uma renda adequada, podem enfrentar estresse, ansiedade e desgaste emocional, o que impacta diretamente a qualidade do ensino.

A necessidade de buscar empregos complementares em instituições privadas pode gerar instabilidade no sistema educacional, com alta rotatividade de profissionais e falta de continuidade no ensino, refletindo negativamente na formação dos estudantes. Essa situação é vivenciada pelos professores participantes da pesquisa. O professor Caucaia trabalha em duas redes de ensino, estadual e municipal, bem como em duas etapas de ensino, fundamental e médio, além de enfrentar a distância entre uma escola e a outra, que é de 50 km.

Esse professor ainda faz mestrado em outro Estado, sem a concessão de afastamento por parte da SEDUC-PI, para se dedicar integralmente à formação acadêmica. O professor Pascal se divide em duas redes de ensino e mais de 3 (três) escolas no mesmo município para garantir o seu sustento e de sua família. A professora Stevens tenta conciliar a atividade de professora

com a de pesquisadora na área de Arqueologia, mas se sente bem realizando as duas atividades. E o professor Konrad se divide entre uma escola estadual, no SENAC, em um colégio particular e em uma faculdade também particular.

Inferimos, portanto, que o excesso de carga horária de trabalho, pela necessidade de ter uma renda maior no final do mês, é um problema que afeta muitos professores atualmente. A pressão por resultados e a falta de recursos adequados nas escolas acabam levando os profissionais a trabalhar além do limite, o que resulta em um aumento significativo do estresse e da exaustão. Além disso, a falta de tempo para descanso e lazer acaba afetando também a qualidade do ensino, pois um professor cansado e sobrecarregado não consegue transmitir o conhecimento de forma eficiente. Esse cenário acaba gerando um sentimento de frustração e desmotivação, levando muitos professores a considerarem a possibilidade de abandonar a profissão.

Para Facci (2019, p. 284), no contexto das mudanças nos cenários políticos e econômicos, a busca constante por resultados na educação escolar tem evidenciado que a precarização do trabalho docente ocorre em três dimensões:

[...] a precarização ocorre no caso dos professores iniciantes sem experiência e sem poder trocar experiência com os mais antigos e no caso daqueles que têm experiência em trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos. Outro ponto de precarização refere-se aos baixos salários recebidos. A terceira forma de precarização ocorre com relação às condições de trabalho: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

A necessidade de estar sempre disponível e atualizado, juntamente com a falta de reconhecimento e valorização da sua função, faz com que o professor se sinta cada vez mais desgastado e vulnerável a estresses e doenças. O desgaste emocional do professor, resultado da sua relação com as condições de trabalho, determina seu modo de agir, sua relação com os alunos, seus pares, colegas de trabalho e gestão, tornando o ambiente escolar menos saudável e menos propício para o aprendizado, aumentando a possibilidade de desenvolver relações hostis, indiferentes, com menos engajamento em sua atividade.

Dando continuidade ao processo de análise deste núcleo, prosseguimos com o segundo indicador “*significações dos professores sobre a formação continuada oferecida pela SEDUC*”. Nesse indicador, reunimos as significações acerca da formação continuada, condição objetiva que, a nosso ver, é fundamental para explicar como vem sendo constituído “o ser professor” para atuar nas escolas do ensino médio em São Raimundo Nonato.

Para discutir esse indicador, partimos do pressuposto de que a formação continuada de professores é de extrema importância para o desenvolvimento da qualidade do ensino, constituindo-se no processo de desenvolvimento profissional, por meio do qual os professores aprendem novas metodologias, estratégias e conhecimentos, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos discentes. Portanto, entendemos que a formação continuada também é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, incentivando a reflexão sobre sua prática pedagógica e a apropriação de novos conhecimentos, além de viabilizar o desenvolvimento da consciência dos professores acerca da realidade que envolve o próprio fazer docente em nosso país.

Para discutir esse indicador, partimos do pressuposto de que a formação continuada de professores é de extrema importância para o desenvolvimento da qualidade do ensino, se constituem no processo de desenvolvimento profissional, por meio da qual, os professores aprendam novas metodologias, estratégias e conhecimentos, contribuindo para a melhoria das aprendizagens discentes. Portanto, entendemos que a formação continuada também é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, incentivando a reflexão sobre sua prática pedagógica e apropriação de novos conhecimentos, além de viabilizar o desenvolvimento da consciência dos professores acerca da realidade que constitui o próprio fazer docente em nosso país.

De acordo com Oliveira (2020, p. 92), o desenvolvimento profissional por meio da formação continuada

[...] introduz algo qualitativamente novo nas relações entre a consciência e o meio; afeto e intelecto; objetividade e subjetividade; social e individual, enfim, devem ser mediadas pela linguagem, e essa, por sua vez, é crucial quando intencionamos, não qualquer desenvolvimento profissional, mas o desenvolvimento que possibilite a formação humana.

Contudo não é o que acontece com a formação continuada ofertada pela SEDUC-PI. Vejamos os pré-indicadores selecionados em torno das significações produzidas pelos professores sobre esse processo:

A formação de professores, **as formações continuadas** (temáticas), **não são escolhidas pessoas que estão dentro de sala de aula, e sim pelos professores que estão lotados na GRE.** E aí, ao invés de chegar essa formação de um professor, como, por exemplo, **o professor que precisa trabalhar com mídias**, que nós sabemos, que ainda há muito professores sem esse conhecimento, que não tem essa afinidade de trabalhar com mídias, com a tecnologia. Seja um notebook, seja um celular, seja até um projetor multimídia, **mas não tem formações específicas. E aí poderia ter essas capacitações. Não chega aos professores. Então vai se perdendo no meio do caminho**, muitas vezes não chega até os professores, **não acontece** (Entrevista 1, Konrad).

Há programas e programas chegando para a formação continuada, as capacitações, mas a gente fica sem aprender nada, e a gente fica boiando. A escola não tem mais autonomia para tirar um dia, dois, ou três que sejam, para fazer essas capacitações. A Seduc manda as normativas, só fazem jogar pra gente, porque a escola não tem tempo de fazer isso, não pode tirar um dia. **A área pedagógica, é muito carente, a escola não tem tempo para apresentar as mudanças, as regras pedagógicas,** eles mandam de Teresina pra cá via WhatsApp ou via canal mais educação. **A escola não promove formação continuada ou capacitações.** A escola não tem condições disso. **Acontece às vezes, e de maneira errada ou sem sentido, pelo Canal mais educação. Tem que ter um núcleo de formação continuada em cada escola ou** ao menos em cada GRE. **Não tem o menor sentido** sair daqui para Floriano por exemplo para **fazer uma capacitação ou pelo Canal Mais Educação, sem interação com os formadores. Se optar por fazer uma especialização** por conta própria, o professor tem que **se deslocar 300 quilômetros, no mínimo e ainda pagando despesas** próprias, porque não tem nenhum incentivo financeiro, uma bolsa pra isso, **para capacitação** (ER, 2 Konrad).

É de fundamental importância essas formações continuadas, mas são realizadas a distância. **Tanto na parte pedagógica,** para a gente discutir todos os instrumentos que a gente tem, orientações, **quanto nas áreas específicas.** Na área pedagógica, quando você vem para a escola e discute ali só entre nós professores, e cada um faz o seu planejamento. Mas **quando vem um profissional especializado naquela área discutir temas, é fundamental, é muito importante.** Como aqui, por exemplo, nós tivemos **no começo do ano teve uma formação por profissionais especializados na área.** É importantíssimo. Eles trazem tantas inovações, novidades, quanto toda a contextualização daquele conteúdo (Entrevista 2, Stevens)

Mas a gente não tem uma capacitação. Mas a gente não tem, assim, **uma formação, uma capacitação, e não temos nem as orientações de quais blocos de conteúdos trabalhar. Não teve uma capacitação aqui para a gente compreender, ou seja, para trabalhar o novo ensino médio. A gente tinha essa formação que a Seduc estava oferecendo de forma remota.** A GRE precisava cadastrar e escolher aquele professor. Então daqui da escola o primeiro que fez e como os módulos da disciplina foi dividido com três professores. **Aí num segundo momento, eu fiz, a capacitação de forma remota,** isso quando e a gente começou a trabalhar a disciplina e **deixou a desejar** (ER 1, Stevens).

Pelas significações evidenciadas nos pré-indicadores acima, inferimos que um dos principais fatores que têm impactado negativamente na atuação docente é a falta de capacitação²⁶ para atuar perante as mudanças curriculares, especificamente no ensino médio. Além do mais, as formações que a SEDUC (PI) realiza são mediadas por plataformas digitais, tais como *youtube*, no formato remoto, e estas formações/capacitações não possibilitam a interação dos professores em formação com os professores formadores e não agregam temáticas

²⁶ De acordo com Castro e Amorim (2015), a capacitação é um processo formativo de formação continuada realizada em “serviço”. Já a formação continuada ocorre no local de trabalho ou em outras instituições de pós-graduação *lato e stricto-sensu*. Ambas constituem o processo de desenvolvimento profissional.

propostas pelos docentes oriundas de suas necessidades de formação em função de sua atividade.

É um abandono do Estado na questão da capacitação ou formação continuada dos professores do ensino médio. O pre-indicador a seguir ressalta essa situação: *“Depois que regulamentaram (o novo ensino médio) e mandaram os professores trabalharem com esse novo currículo, o Professor, se quiser, que busque o conhecimento para saber como é que trabalha, porque não tivemos capacitação”* (Konrad).

A falta de capacitação e formações continuadas ou aquelas realizadas à distância não despertam o interesse dos professores para o seu desenvolvimento, pois eles têm a crença de que essas formações não colaboram para isso. Além do mais, os professores sem nenhum tipo de capacitação ou formação continuada podem não conseguir identificar e lidar adequadamente com dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Essa situação compromete a evolução acadêmica dos estudantes e contribui para a reprodução de desigualdades educacionais, já que os alunos mais vulneráveis socioeconomicamente são os que mais sofrem com um ensino de baixa qualidade. E, quando acontece é no formato remoto, como afirma a professora Stevens: *“Mas a gente não tem uma capacitação, uma formação, não temos nem as orientações de quais blocos de conteúdos trabalhar no novo ensino médio. Aí num segundo momento, eu fiz, a capacitação de forma remota, deixou a desejar”*.

As significações dos professores revelam que a formação/capacitação ofertada pela SEDUC não atende as necessidades dos professores. Além de acontecer a distância, a capacitação para atuar no novo ensino médio está organizada por meio de uma abordagem que considera o conhecimento como uma ferramenta na resolução de problemas. O foco é na aplicação prática, ou seja, na formação de habilidades e competências técnicas imediatas, típicas da reforma do ensino médio.

Nesse sentido, a validade epistemológica e pedagógica dos conhecimentos produzidos na escola é determinada pela sua eficácia e utilidade no dia a dia dos alunos, ou seja, conhecimento imediato e utilitarista, típico da sociedade capitalista. Essa situação objetiva gera uma subjetividade docente desinteressada, com baixa autoestima, sem condições de agir com criatividade; uma atividade docente que se distancia da proposta de uma educação direcionada para a formação humana.

A proposta da formação continuada que defendemos nesta pesquisa é aquela direcionada para a formação humana de professores do ensino médio, que enseje desenvolvimento integral dos professores, mediada por conteúdos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade, que

possibilite o desenvolvimento da consciência humana, ou seja, o tipo de desenvolvimento que promove “saltos” ou mudanças qualitativas na vida dos professores. De acordo com Burlatski (1987, p. 84), “[...] um salto é uma interrupção da continuidade no processo da qual se realiza a substituição dos elementos de uma qualidade por elementos de outra qualidade”, ou seja, é superação, é desenvolvimento.

Segundo Cheptulin (1982), as transformações qualitativas acontecem pela ruptura, é o novo, o salto que ocorre pela mudança de estado da coisa, do objeto, dos fenômenos. Para os dois autores, é através da mudança de estado que o salto se manifesta, impulsionando a evolução e o progresso em diferentes contextos. Essas ideias sugerem que o salto não apenas marca uma mudança significativa, mas também o aparecimento do novo.

No caso da formação continuada ofertada pela SEDUC-PI, para que haja mudanças qualitativas na atuação dos professores, a proposta formativa precisa aderir a condições que possibilitem a ruptura com modelos vigentes que são apresentados aos professores na forma de pacotes de formação, idealizados e realizados por especialistas de fora da escola, especialistas de gabinete que não vivenciam o cotidiano docente e discente que é tão complexo na atualidade.

Portanto as capacitações ou formações devem ter relação com as necessidades docentes e discentes e adotar conteúdos mais desenvolvidos do ponto de vista histórico e cultural, pois a mudança qualitativa acontece. Segundo Cheptulin (1982, p. 211):

[...] por meio de saltos, no que concerne às transformações da sociedade, assim como às relações sociais, e ainda a qualquer outro problema concreto, é **preciso ser revolucionário, não ter medo de derrubar tudo o que já está ultrapassado**, tudo o que já envelheceu. É preciso, na prática, que, no momento de uma ação consciente sobre esse ou aquele processo da transformação de uma qualidade a outra, estudemos minuciosamente a situação e que **escolhamos a melhor forma de salto, correspondente às condições concretas dadas**, porque somente dessa maneira estaremos livres de erros e poderemos realmente acelerar o curso objetivo dos acontecimentos (grifo nosso).

Para transformar o processo de formação continuada dos professores no Estado do Piauí de um modelo arcaico para um modelo revolucionário, é necessário que o Estado forneça as condições indispensáveis para tanto. Isso inclui a escolha de bons professores formadores, bem como a formação de professores capacitados, partindo de conteúdos que estimulem a consciência dos educadores, com tempo adequado para a formação e participação ativa dos professores.

É fundamental também que os professores formadores e professores em formação estejam dispostos a romper com paradigmas ultrapassados e a promover a formação que esteja alinhada com as demandas dos principais sujeitos neste processo, professores e alunos. Outra

condição fundamental é que os(as) professores(as) em formação estejam comprometidos com o seu próprio desenvolvimento profissional, por meio de uma formação integral e transformadora, mediada pela *práxis* educativa.

Segundo o filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, em sua obra "Filosofia da *Práxis*" (1977), a *práxis* revolucionária pode ser definida como a ação transformadora realizada de forma consciente e crítica, com o objetivo de promover mudanças significativas na sociedade. Nos processos educativos, *práxis* revolucionária vai além da simples prescrição de metodologias, sequências didáticas, cartilhas e manuais de orientação docente, envolve processos educativos desencadeadores de reflexões mais aprofundadas sobre a educação, a sociedade, as estruturas de poder e a busca pelo desenvolvimento humano dos indivíduos.

A *práxis* revolucionária busca, através de processos educativos escolares, neste caso, os processos educativos de formação continuada, aqueles capazes de romper com as injustiças sociais, as desigualdades educacionais e econômicas e opressões presentes no sistema vigente, por meio da organização coletiva de lutas sociais por parte dos trabalhadores. Portanto, a *práxis* revolucionária na formação continuada é uma ação política que direciona pensamento e ação, com vistas a transformar a realidade fundamentada na solidariedade, na igualdade e na liberdade.

A capacitação ou formação continuada de professores com o objetivo de elevá-los a um nível mais avançado exige a compreensão de que eles são seres influenciados pela história e pela cultura. Segundo Schaf (1967, p. 65), o ser humano é parte de uma sociedade em constante evolução, pertencente a uma classe específica e com um papel definido na estrutura social e cultural. Ou seja, os professores são sujeitos histórico-culturais, influenciados pelas interações sociais, pelos alunos, pela administração escolar, pela comunidade e por diversos outros fatores.

Desse modo, a formação continuada que visa ao desenvolvimento dos professores requer a superação de velhos modelos de formação, requer a superação das formações tradicionais, como cursos, oficinas e palestras ou outras propostas de formação de curta duração que muitas vezes não conseguem integrar os interesses dos professores. Isto pode assemelhar-se ao princípio do comportamento fossilizado elaborado por Vigotski (1991) que se caracteriza, segundo ele, por processos "automatizados ou mecanizados" que reverberam na formação de subjetividades desprovidas dos conhecimentos mais elevados produzidos historicamente pela humanidade.

Levando em consideração a teoria do psicólogo russo e considerando as significações dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, as formações continuadas ofertadas pela

SEDUC (PI) necessitam romper com a rigidez e padronização que medeiam os processos formativos e adotar propostas mais dinâmicas e flexíveis.

É necessário que os conteúdos trabalhados na formação continuada discutam as mudanças da sociedade, das formas de pensar, sentir e agir dos professores perante as mudanças que acontecem nos complexos adjacentes, tais como a relação da família com os filhos, da família com a escola, dos estudantes com o uso excessivo de redes sociais que impacta a atividade do professor, a violência escolar, os transtornos de desenvolvimento e de aprendizagens discentes, as mudanças no contexto político, econômico e social e, principalmente, considerar os impactos do período pós-pandemia na vida dos professores e alunos.

Duarte (2010), ao discutir o legado do século XX na formação de professores no Brasil, tece críticas às bases epistemológicas hegemônicas que não consideram os problemas reais da sociedade que determinam os rumos da educação escolar, tais como a violência escolar, a fome, a pobreza extrema, a desigualdade social e, principalmente, a ordem econômica vigente, a capitalista, que promove desumanização, como se esses problemas não afetassem a vida dos indivíduos que frequentam a escola pública.

Ao focarmos exclusivamente nos desafios internos da escola, nos vemos imersos em uma realidade sem mediações que influencia diretamente no funcionamento da instituição educacional. Portanto, é crucial questionar o motivo pelo qual o sistema educacional seleciona e prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros.

Infelizmente, as pedagogias hegemônicas idealistas tendem a ofuscar as mazelas da sociedade capitalista. Essas pedagogias de formação de professores têm sido historicamente predominantes no cenário educacional, privilegiando uma concepção de mundo alienada da realidade social dos professores e alunos. Essa perspectiva de formação, tanto inicial quanto continuada, incluídas as capacitações aligeiradas, contribui para que os professores tenham a consciência ingênua acerca da realidade e desse modo não denunciem e não criem caminhos de possível superação da forma como a sociedade atual é constituída.

Duarte (2010, p. 35) destaca que:

O idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social associada a esse aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo; esta é uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos

casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação.

Neste trecho, Duarte (2010) faz uma crítica às ilusões geradas pela sociedade capitalista. O sistema de produção material dessa sociedade influencia diretamente nos processos educativos nas escolas e acabam priorizando a manutenção desse sistema em vez de pensarem em alternativas para uma nova forma de convivência social. Isso resulta na reprodução de valores capitalistas no currículo escolar, nos métodos de produção material, o que acaba distanciando as pessoas e promovendo o individualismo em detrimento da cooperação.

Segundo o mesmo autor,

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade (Duarte, 2010, p. 76).

Desse modo, vamos reproduzindo a ordem social vigente em massa, e alguns poucos que aprendem a questionar fazem parte de uma minoria e, conseqüentemente, passam a ser conhecidos como contraventores, pessoas revoltadas, e muitos outros adjetivos pejorativos atribuídos por aqueles que se contentam com a opressão e desumanização tão presentes nesta sociedade.

As formações continuadas ou capacitações realizadas pelo Estado do Piauí ocorrem por meio do Canal²⁷ Mais Educação da SEDUC (PI). Com a reforma do ensino médio, as capacitações seguem as prescrições da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Essa Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que tem como pressuposto central

propiciar o desenvolvimento dos educandos em três dimensões que, segundo a legislação, são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020a).

²⁷ “O Canal Educação, um Programa de Mediação Tecnológica do Piauí tem o objetivo de levar educação às mais longínquas comunidades, aliando ensino e tecnologia. Por aqui você irá acompanhar o que acontece dentro e fora de sala de aula, com conteúdo didático. A formação é realizada por professores especializados em cada área do conhecimento”. Disponível em: <https://www.canaleducacao.tv/>. Acesso em: set., 2024

A lógica neoliberal da formação de professores tem enfoque excessivo na produtividade e na competitividade no ambiente educacional, o que tem levado os educadores a focarem mais em resultados quantitativos do que no desenvolvimento integral dos alunos, tornando a prática profissional dos professores cada vez mais mecânica e direcionada para aprender os conteúdos dos arranjos curriculares do novo ensino médio direcionados para a profissionalização no âmbito da ilusória autonomia e protagonismo dos estudantes.

O viés ilusório da BNC formação pode ser encontrado em outro trecho do artigo 4º documento BNC-Formação Continuada, que elenca os princípios norteadores e pressupostos filosóficos da formação, os quais destacamos a seguir:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

O gargalo na formação de professores ocorre quando o MEC elabora diretrizes que focam exclusivamente na formação de competências, sem considerar outros aspectos importantes da prática docente. Isso pode limitar a formação dos professores, pois a competência não é o único elemento necessário para o exercício da profissão. Além das competências técnicas, os professores também precisam desenvolver habilidades éticas, críticas, ou seja, que abranjam diferentes dimensões do ser humano. Por isso, é importante que o MEC considere esses aspectos na elaboração de diretrizes para a formação de professores, a fim de garantir uma formação mais completa e adequada às demandas da educação atual.

Contudo esse problema não é novidade, basta revisitar as DCNs de 2005, 2010, 2012 e 2015, em que o ideário que orienta esses documentos está orientado para o direcionamento da formação com base na dimensão ou racionalidade técnica do conhecimento. A BNC formação apenas escancara de modo mais explícito os anseios do Estado e do empresariado, o seu controle excessivo sobre o tipo de professor e aluno que quer formar.

Quando acontecem, são formações direcionadas para o desenvolvimento de competências, situadas no âmbito das pedagogias do aprender a aprender. Segundo Duarte (2010) a hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”²⁸, dá maior destaque para a pedagogia das competências, que tem como horizonte a formação de professores com base na negação do acesso do conhecimento mais desenvolvido ao longo da história humana. É a ilusão

²⁸ Pedagogias do aprender a aprender segundo Duarte (2010, p. 34), compreendem o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

de que o conhecimento necessário é aquele que tem utilidade imediata, e que o conhecimento clássico e tradicional já não atende, segundo as ideias das pedagogias das competências, as necessidades da sociedade atual.

A formação de professores, com base nas pedagogias do aprender a aprender, apresenta uma concepção idealista da realidade e, como afirma Duarte (2010, p. 35), essas pedagogias agem pelo princípio:

[...] segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Essa situação reflete a formação dos professores para reprodução da lógica capitalista de produção, bem como para serem profissionais conformados com a desumanização imposta pela classe dominante na sociedade. Nesse contexto, a escola e a Universidade continuam sendo espaço de reprodução da lógica capitalista.

Baseados na BNC-formação, tanto os processos de formação inicial quanto os de formação continuada docente refletem a influência de políticas neoliberais que têm como base a privatização e a mercantilização da educação. Essa abordagem, centrada no mercado e na lógica do lucro, desconsidera a importância da formação crítica e reflexiva dos professores, aspectos que evidenciam a fragilidade da concepção neoliberal presente na BNC-formação e outras propostas de cunho burguês que orientam a formação de professores no Brasil, em função da crise do capital.

Na contraposição dos interesses neoliberais e na formação docente, que é centrada na formação de competências e habilidades práticas, Martins (2010, p. 20) assevera que:

É urgente a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores, sob o emblemático *slogan* do “aprender a aprender.

A citação de Martins e Rabatini (2011) ressalta a importância de promover o questionamento da realidade fetichizada²⁹ e alienada que muitas vezes é imposta aos indivíduos, levando-os a uma visão distorcida e alienante da sociedade em que vivem. As autoras tecem crítica aos princípios que têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores que, muitas vezes, se baseia no slogan do "aprender a aprender" que enfatiza apenas a aquisição de habilidades e competências técnicas para atender as necessidades do capitalismo, sem considerar a dimensão social e crítica do conhecimento. As mesmas autoras defendem a necessidade da implementação de um modelo de formação que vá além do simples aprendizado de conteúdos e técnicas, e que estimule os educadores a refletir sobre a realidade social, a questionar as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade e a buscar formas de atuação mais engajadas e transformadoras (Martins; Rabatini, 2011).

Vigotski (1999, p. 189) colabora na discussão sobre o desenvolvimento humano afirmando que "é um processo dialético, no qual a interação social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores." Mas é necessária a colaboração e a mediação de adultos, no processo de desenvolvimento humano das outras pessoas. Este autor enfatiza que o conhecimento e as habilidades são construídos de forma coletiva, por meio da participação ativa em contextos sociais e culturais, e que é por meio dessas relações que o indivíduo se torna capaz de desenvolver suas funções psicológicas superiores e alcançar seu potencial máximo de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo as pedagogias do aprender a aprender na formação docente têm sido amplamente difundidas como uma abordagem concebida pela lógica burguesa como aquela capaz de capacitar plenamente os professores a lidar com os desafios da educação contemporânea.

O professor Konrad revela em suas significações que existem fragilidades na formação continuada ou capacitações oferecidas pelo Estado e que estas acontecem sem um diálogo com as necessidades formativas. Além do mais, os professores formadores, muitas vezes, não têm apropriação daquilo que vão repassar para os professores em formação. As suas significações evidenciam que: "*nas formações continuadas, não são escolhidas pessoas que estão dentro de*

²⁹ Segundo Marx (2011, p.86), a realidade fetichizada é um conceito que se refere à forma como as relações sociais entre as pessoas são distorcidas e alienadas pelo sistema capitalista. "O dinheiro é a essência alienada do trabalho e da existência do homem, e esta essência estranha domina-o, e ele adora-a". Marx (2011) destaca como o dinheiro, que é uma forma de valor fetichizada, domina as relações sociais e aliena os indivíduos, fazendo com que eles adorem e se submetam a essa forma de valor abstrato, em detrimento das relações humanas e do trabalho concreto.

sala de aula, e sim pelos professores que estão lotados na GRE". Desse modo, a formação continuada segue a lógica da imposição que visa atender os sistemas de ensino.

O professor manifesta sua indignação e a descrença diante da fragilidade da formação oferecida, que parece não contribuir para seu desenvolvimento ou para aprimorar seu trabalho. Isso gera um sentimento de desconforto e desinteresse em participar, já que os temas abordados são muito genéricos e não atendem às suas necessidades específicas.

Segundo Leontiev (1978), o homem (ser humano) é um ser cheio de necessidades. No caso dos professores do ensino médio participantes da pesquisa, as necessidades de formação se erguem pelo desenvolvimento de consciência acerca dos motivos que os levam a desencadear vontade de melhorar sua prática. O desenvolvimento profissional mediado pelas capacitações deve ser direcionado para a melhoria do processo educativo.

O desenvolvimento do professor, para a melhoria de sua atividade, necessita da mediação do outro, ele precisa aprender e, portanto, carece do acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos. Leontiev (1978, p. 263), assim assevera:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões. [...] o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Assim, a formação continuada ofertada pela SEDUC-PI é mediada por tecnologias, aulas gravadas e algumas on-line para que os professores assistam. No caso das aulas gravadas por especialistas e professores formadores, são colocadas na plataforma da SEDUC (PI), para que, no horário pedagógico, o professor possa assistir/ouvir. Mas esse formato e o tipo de formação ofertado não despertam interesse nos professores. Vejamos estes pré-indicadores.

A escola não promove formação continuada ou capacitações. A escola não tem condições disso. Acontece às vezes, e de maneira errada ou sem sentido, pelo Canal Mais Educação, a distância (Konrad); a gente não tem uma formação e orientações de quais blocos de conteúdos trabalhar. A gente tinha essa formação que a Seduc estava oferecendo de forma remota. Eu fiz a capacitação de forma remota, isso quando a gente começou a trabalhar a disciplina e deixou a desejar (Stevens).

As significações revelam uma situação preocupante na formação de professores, onde a falta de orientação e formação adequada podem impactar diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos. A ausência de uma formação sólida e orientações claras sobre quais

blocos de conteúdos trabalhar pode resultar em lacunas no conhecimento dos professores e, conseqüentemente, no processo formativo dos estudantes.

Além disso, a capacitação remota, embora seja uma alternativa viável em determinadas situações, pode não ser suficiente para suprir as necessidades de formação dos professores, especialmente quando se trata de disciplinas mais complexas. A falta de interação presencial, troca de experiências e acompanhamento mais próximo por parte dos formadores pode comprometer a apropriação dos conteúdos e a aplicação prática na sala de aula.

Além do mais, a formação de docentes permanece focada em questões imediatas do cotidiano da escola, o que pode resultar em uma formação superficial, fenomênica, que não estimula o pensamento crítico e a transformação social. Além disso, ao não desenvolver a capacidade de questionamento, análise e síntese, a formação baseada apenas em competências pode perpetuar desigualdades e reproduzir práticas excludentes no ambiente educacional.

Portanto, é necessário abandonar modelos de formação continuada de modo pontual que, por sua vez, são componentes da lógica formal do ensino que desconsidera a dinamicidade e os movimentos que constituem os fenômenos. Lefebvre (1991, p. 172) afirma que “A lógica formal ignora que os fenômenos fazem parte de um movimento dinâmico e permeado por transformações: contraposição entre o ser formal e genérico e o ser concreto e real”. Desse modo, a formação acontece somente para atendimento de metas e cumprimento de uma mera obrigação da escola e do sistema de ensino.

Para caminhar na direção da superação desse modelo de formação escolar, que é hegemônico, é necessário buscar outra proposta de educação na direção da formação humana. Para isso, é preciso identificar possíveis formas de reprodução de desigualdades adotadas em práticas educativas escolares, sendo necessárias estratégias e ações que visem ao enfrentamento da exclusão educacional típica da ordem social vigente, o que não é tarefa fácil, pois, segundo Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 32),

[...] a formação humana que temos hoje está sendo produzida nas relações sociais típicas do século XXI, visto que os modos de ser dos homens, a humanização ou a desumanização, forma e se transforma na dialética com as transformações históricas, isto é, com os modos de produção da existência humana. Em outras palavras, a discussão irá esclarecer que a forma e o conteúdo da formação humana são determinados pela forma e pelo conteúdo das relações sociais em determinada sociedade.

O que as pesquisadoras denunciam é que a sociedade atual, por meio da escola burguesa, tende a reproduzir suas formas de sociabilidade. Desse modo, é necessário que as instituições de ensino superior e as políticas públicas de educação invistam na formação continuada dos professores, promovendo espaços de reflexão, diálogo e colaboração, bem como

proporcionando acesso a recursos e ferramentas que possibilitem a implementação de práticas pedagógicas dirigidas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos professores e estudantes.

Isso requer que outros elementos sejam incorporados, tais como novos currículos, boas condições de trabalho docente e discente, caminhar na direção da superação das formas de sociabilidade burguesa e elaborar uma proposta de educação que tenha como horizonte a formação de sujeitos críticos e criativos.

O Estado deve adotar medidas efetivas e abrangentes na forma de políticas públicas educacionais e garantir que os escolares tenham a oportunidade de estudar em escolas bem estruturadas com a priorização de investimentos financeiros por parte dele Estado nas condições de ensino dos docentes e nas condições de aprendizagens discentes. Ao se dedicar à formação continuada, o professor é incentivado a analisar de forma mais aprofundada as políticas educacionais, as relações de poder presentes na escola, as desigualdades sociais que influenciam no processo educativo, entre outros aspectos.

Dessa forma, os professores têm a possibilidade de desenvolver um maior potencial para lidar com os desafios da sala de aula e contribuir de maneira mais significativa para a formação integral dos alunos. Assim, a formação continuada se mostra não apenas como uma oportunidade de desenvolvimento, mas também como um instrumento fundamental para desenvolver a subjetividade do professor e do aluno de forma crítica.

Além da falta de formação e/ou capacitação para os professores efetivos, outro fator que colabora para a precarização do ensino médio público, é a contratação desenfreada de professores por tempo determinado.

O terceiro indicador deste núcleo, revela as “*Significações sobre a trabalho terceirizado da docência*”. Este indicador evidencia a relação que os professores pesquisados mantêm com a terceirização da docência nas escolas nas quais atuam. Pelas significações produzidas, é possível inferir que os professores pesquisados entendem que a terceirização da docência precariza a educação pública.

Esses profissionais, além de receberem uma péssima remuneração, são contratados antes mesmo de concluir o curso de licenciatura; muitos não têm sequer a experiência do estágio; além do mais, denota uma irresponsabilidade do Estado para com o desenvolvimento da educação pública e com a realização de concursos públicos que, mesmo oferecendo uma baixa remuneração, ainda garantem os direitos sociais, uma sutil diferença, mas real. Vejamos o que pensam os professores sobre isso:

Na escola que trabalho, a maioria são professores contratados porque é uma escola que oferta ensino médio integrado a educação profissional e ensino profissionalizantes subsequentes. [...] **Tem teste seletivo para professores temporários, lá (Escola) nós temos em torno de 70 professores, e eu acho que deve ter apenas uns 30 concursados.** Esse **peçoal contratado**, eles **não têm autonomia**. Eles não podem botar o pé na parede como a gente faz. "Não, não vou" eles **assumem disciplinas** que forem colocadas para eles **sem mesmo ter a qualificação**. Já tem 10 (dez) anos que eu estou lá (ER 1, Konrad).

Não teve mais concursos públicos, por isso **aqui** (na Escola) tem **muitos professores contratados**. O quantitativo de professores efetivos é pouco, eu trabalho em uma escola profissionalizante, ensino médio integrado e ensino profissionalizante e aqui **o número de professores efetivos é bem resumido**, bem pequeno, se lá tem, **por exemplo, de 80 funcionários, vai ter uns 10 ou 12 professores efetivos**. Os demais são contratados. **Um dos fatores que acaba prejudicando a qualidade da educação é exatamente a grande quantidade de professores contratados.** Eles além de **ter que trabalhar em mais de uma escola**, também **não têm direitos trabalhistas**, não tem férias remuneradas, e **a remuneração deles é menor em relação aos efetivos**. Não tem, não existe a questão dos direitos trabalhistas (ER 2, Pascal).

O problema do estado do Piauí é que **a maioria dos professores são substitutos, contratados**, então isso **enfraquece qualquer movimento de greve** que você possa tentar trazer. **Então é uma coisa bem complicada**, sinceramente eu não sei apontar uma solução para que isso aconteça **melhorias na educação pública**. Tem a questão de concurso público, **não teve mais concurso público**, que não teve, aqui a gente vai fazer o quê? Ano que vem a gente **vai fazer 10 anos que a gente teve o último concurso**, que foi feito, 2014, foi inclusive **foi neste que eu fui aprovado**. E tive um problema, apesar da falta de professores, eu fui ser **chamado em 2018**, mesmo eu estando dentro do número de vagas existentes, eu estava aprovado, eu não estava classificado (ER 2, Caucaia).

Os professores participantes da pesquisa convergem em suas significações acerca da situação dos professores contratados quanto à falta de estabilidade, ausência de direitos trabalhistas e previdenciários, o que, por sua vez, afeta negativamente o desempenho desses profissionais.

A situação do professor contratado por tempo determinado segue a lógica de outros tipos de trabalho que atuam no âmbito produtivo da sociedade capitalista. É como afirma Ricardo Antunes (2018, p. 88): "É a flexibilização das relações de trabalho ou terceirização do trabalho e a precarização de suas relações". O professor contratado com 40h por semana é obrigado a dedicar, no mínimo, 26h especificamente ao ensino, em 2 turnos, e muitas vezes em mais de duas escolas em função da fragmentação do atual ensino médio.

Neste sentido concordamos com Antunes (2018, p. 135), ao dizer:

[...] tem-se, então, o afloramento do caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria, que encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do trabalho. Ao mascarar as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, o sistema de

metabolismo social do capital as apresenta “naturalmente” como sendo expressão de relações entre objetos coisificados, o que leva Marx a afirmar que “é apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Nesta citação, o autor discute a ideia de fetichização da mercadoria, conceito central na teoria marxista. A fetichização da mercadoria refere-se ao processo pelo qual as relações sociais entre os indivíduos envolvidos na produção e troca de mercadorias são obscurecidas e transformadas em relações entre objetos. De acordo com o autor, o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria faz com que as dimensões sociais do trabalho sejam encobertas, e as relações sociais entre os trabalhadores e o trabalho total sejam mascaradas como relações entre objetos coisificados.

Neste cenário, o sistema de produção capitalista apresenta as relações sociais como se fossem inerentes aos produtos do trabalho, como se as mercadorias tivessem uma vida própria e independente dos indivíduos que as produziram. Essa fetichização da mercadoria leva Marx (2010) a afirmar que as relações sociais entre os próprios homens assumem a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Ou seja, as relações sociais entre os indivíduos são transformadas em relações entre objetos, criando uma ilusão de que as mercadorias têm um valor intrínseco e independente das relações sociais que as sustentam. Antunes (2018) destaca, ainda, como o sistema de metabolismo social do capital obscurece e distorce as relações sociais subjacentes à produção e troca de mercadorias, transformando-as em relações entre objetos fetichizados.

Isso evidencia a crítica de Marx (2010) ao fetichismo da mercadoria e sua análise das contradições e alienações presentes no sistema capitalista. No entanto é importante ressaltar que esta coisificação dos indivíduos e das relações sociais não é inerente ou natural, mas sim uma construção social e histórica que pode ser superada por meio da luta coletiva no sentido de gerar condições da transformação das estruturas sociais vigentes.

Na esfera da educação, a atividade docente não traz lucros diretos para o Estado. No entanto, ao considerarmos que o governo possui um orçamento específico destinado à área da educação, fica evidente que, ao contratar um grande número de professores temporários por salários baixos, pode haver uma alocação inadequada de recursos. Isso pode resultar em um desvio de investimentos educacionais para outras áreas, bem como para compensar isenções fiscais concedidas a grandes empresas. É como destaca Rosar (2018, p. 605): “[...] no que se refere aos recursos destinados para financiar a educação pública, a materialização da política econômica não deixa dúvidas acerca da prioridade absoluta definida pelos governos que adotam as diretrizes do neoliberalismo econômico e político”.

Desse modo, a diretriz central é investir no mercado para gerar lucros e desenvolvimento da produção econômica; a educação pública fica abandonada funcionando em situação precária tanto nas questões de relações quanto nas condições de realizar o trabalho docente. Essa é a lógica de mercado que determina os rumos da educação pública e especificamente do ensino médio, que é formar estudantes precariamente para serem explorados e desumanizados pela lógica capitalista, que prioriza o lucro e o desenvolvimento da produção econômica em detrimento de outras áreas, como a educação, pois, como argumentava Marx (2010), na sociedade capitalista, a prioridade é a geração de riqueza para o não trabalhador.

Essa conjuntura coloca o professor contratado em situação de vulnerabilidade econômica e social pela coisificação do ser humano e leva à alienação, onde as pessoas perdem o controle sobre suas vidas e são subjugadas pelas forças produtivas e econômicas, pois, conforme destaca Mészáros (2011, p. 116),

[...] o trabalho é a própria atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida. E ele vende essa atividade a outra pessoa para conseguir os meios de sua subsistência necessários. Ele trabalha para viver mas não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida.

Esse autor aborda a relação entre o trabalho e a vida do trabalhador, destacando a forma como o trabalho é percebido e vivenciado por aqueles que o realizam. Mészáros (2011) ressalta que o trabalho não é apenas uma atividade realizada pelo trabalhador, mas é a própria manifestação de sua vida. No entanto, o autor aponta que, apesar de o trabalho ser uma parte fundamental da vida do trabalhador, ele muitas vezes é visto como uma atividade separada e distinta da vida em si. O trabalhador vende sua força de trabalho a outra pessoa em troca dos meios de subsistência necessários para sua sobrevivência.

A instabilidade na contratação de professores temporários no ensino médio tem impacto negativo no desenvolvimento acadêmico dos alunos. A saída constante de professores gera descontinuidade no planejamento escolar e dificulta o estabelecimento de relações profissionais de confiança. Além disso, a rotatividade prejudica o funcionamento da equipe escolar, causando desequilíbrio no ambiente de trabalho.

Pela falta de estabilidade, os professores têm, na escola, um tipo de trabalho secundário. Vejamos o pré-indicador que revela essa situação: *[...] os professores contratados não recebem um salário adequado. Então eles têm que procurar outras oportunidades, outros meios de compensar a vida financeira, a trabalhar em várias escolas e aí desenvolve a exaustão, ele desenvolve problemas emocionais* (Caucaia).

Segundo Antunes (2018, p 48), há uma “trípode destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade”. Este cenário, tem se expandido nas últimas

décadas, trazendo consigo consequências negativas para os trabalhadores. A informalidade é uma delas, pois muitas empresas optam por contratar serviços terceirizados para não arcar com os encargos trabalhistas e previdenciários, deixando os trabalhadores em uma situação de vulnerabilidade.

A disseminação do subemprego tem-se intensificado nas últimas décadas, trazendo consigo impactos negativos para os trabalhadores. A opção por terceirizar serviços tem levado muitas empresas a evitar os encargos trabalhistas e previdenciários, expondo os trabalhadores a situações de vulnerabilidade. A flexibilidade imposta pela terceirização frequentemente resulta em jornadas de trabalho extenuantes e condições precárias, sem a garantia de benefícios, como férias remuneradas, previdência social e estabilidade no emprego. O subemprego ou empregos precários representam uma realidade cada vez mais preocupante para os trabalhadores, evidenciando a crescente precarização do mercado de trabalho.

As significações de Pascal revelam essa situação: *“Nos meses de janeiro e fevereiro, o professor não recebe, fica desempregado. O contrato sempre encerra em dezembro de cada ano, esses professores (contratados) ficam desmotivados por não saber se no próximo ano ele terá trabalho ou se vai ter que fazer outro teste seletivo. Tem ano que o Estado inicia aulas sem chamar os professores contratados, demora dois ou até três meses, após as aulas iniciarem e os alunos sem aulas.*

Nesse contexto, surge uma mistura de emoções que vão desde a frustração até a sensação de injustiça e desvalorização. O esforço e a dedicação investidos na preparação de aulas e no acompanhamento dos alunos nem sempre são recompensados de maneira justa do ponto de vista financeiro. Essa falta de reconhecimento pode gerar uma queda na autoestima e até mesmo um desgaste emocional. A ausência de valorização financeira pode levar os professores a se sentirem menosprezados e desinteressados, o que, por sua vez, afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Além disso, a falta de estabilidade no emprego pode dificultar o desenvolvimento de relações significativas com os alunos, prejudicar a continuidade e consistência do trabalho pedagógico e limitar as oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Isso pode impactar não apenas os professores individualmente, mas também a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas.

Silva (2018, p. 30), sobre o excesso de professores contratados nas redes estaduais e municipais do Brasil, posiciona-se da seguinte forma:

Ao nos depararmos com a aprovação da Lei da Terceirização, Reforma Trabalhista e identificarmos algumas tendências crescentes no mundo do

trabalho (terceirização, pejetização e uberização), vimos que estas transformações contemporâneas também buscaram se estender para os trabalhadores docentes do setor público nos anos de 2016 e 2017. Após notarmos as propostas de contratação de professores surgidas nestes anos, nos defrontamos com um enorme campo de trabalho mal pago e com uma tendência de transformação do trabalho docente em trabalho intermitente, com professores sendo contratados de acordo com as necessidades eventuais do poder público e arcando com a transferência de custos e riscos [...] Os docentes da educação básica pública no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho dentre as diferentes regiões do país.

A aprovação da Lei da Terceirização e da Reforma Trabalhista abriu espaço para essas novas formas de contratação e organização do trabalho. É uma possibilidade legal a transformação do trabalho docente em trabalho intermitente, com os professores sendo contratados apenas de acordo com as necessidades eventuais do poder público. A reforma da CLT beneficia o Estado e os empresários, bem como a reforma da previdência que foi concretizada embasada em discursos enganosos e massificadores de “a previdência está ‘quebrada’ sem recursos para cobertura das demandas”. Essa é a lógica neoliberal que perpassa todos os setores produtivos e agora chega também ao trabalho docente, que Saviani (2011) denomina de trabalho não material.

As reformas em questão, elaboradas e aprovadas por congressistas, sancionadas por um Presidente da República que pertence à direita política do Brasil e em seguida chanceladas por um presidente da ultradireita com usurpação de direitos sociais conquistados historicamente, trouxeram as condições para os Estados e municípios aumentarem a contratação de professores em regime temporário o que se configura como terceirização irrestrita. Com isso houve a consequente diminuição do papel dos sindicatos, com a permissão para negociações individuais entre patrões e empregados que se sobrepõem a acordos coletivos de categorias de trabalhadores.

Dessa forma, as alterações na CLT acabaram por acentuar a precarização das relações de trabalho, aumentando a vulnerabilidade dos trabalhadores e enfraquecendo a capacidade de negociação e proteção dos mesmos. E, para piorar, a falta de garantias de direitos fundamentais, a redução dos salários e a intensificação da jornada de trabalho levam a uma crescente desigualdade social, acentuam a exploração dos trabalhadores e desencadeiam uma alta rotatividade de profissionais. Vejamos os pré-indicadores que revelam essa situação:

[...] tem professor contratado que passa um mês, dois, sai, e já vem outro. Mudança de professor da mesma disciplina, na mesma turma, acontece duas, três vezes no ano. Os professores contratados ficam pouco na escola, desistem do contrato. Quando o aluno vai começando pegar alguma relação de afeto, confiança, porque o aluno tem que se adaptar com professor para **desenvolver a aprendizagem**, com um mês, dois, ou três meses **o professor**

desiste, sai e já vem outro, aí o aluno vai começar a se adaptar de novo. Quando vai se adaptando, o professor desiste e **já coloca outro (professor)** (ER 1, Konrad).

Quando um professor desiste de seu contrato antes do término do ano letivo, isso causa instabilidade no ambiente escolar, tanto para os alunos quanto para os demais funcionários. Além disso, essa rotatividade pode prejudicar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, já que a mudança constante de professores pode impactar negativamente o processo de aprendizagem.

O professor Pascal revela a seguinte significação: *“Um dos fatores que acaba prejudicando a qualidade da educação é exatamente a grande quantidade de professores contratados. Eles além de ter que trabalhar em mais de uma escola, também não têm direitos trabalhistas, não tem férias remuneradas, e a remuneração deles é menor em relação aos efetivos”*.

A significação do professor revela o excesso de contratação de professores temporários que, muitas vezes, precisam trabalhar em mais de uma escola, sem direitos trabalhistas e com remuneração inferior aos efetivos desencadeando na precarização do ensino. Isso porque, ao não terem garantias de estabilidade, remuneração justa e condições dignas de trabalho, os professores temporários podem enfrentar dificuldades para se dedicar plenamente ao exercício da profissão e para desenvolver um trabalho de qualidade. Inferimos, portanto, que, com essas condições de trabalho, os professores podem desenvolver desinteresse e apatia que impactam negativamente seu engajamento e comprometimento com a educação.

A flexibilização das relações de trabalho permite que as empresas reduzam custos, aumentando a competitividade no mercado, porém, muitas vezes, esse benefício é obtido às custas da qualidade de vida e segurança no trabalho dos colaboradores. Outro impacto negativo é a intensificação da jornada de trabalho, já que os empregadores podem impor horas extras e exigir disponibilidade constante dos funcionários, resultando em sobrecarga física e mental.

O artigo 39 da Constituição Federal (CF) de 1988, estabelece que a contratação de pessoal por prazo determinado para o serviço deve ser realizada exclusivamente para “[...] atividades, projetos ou necessidades de caráter temporário ou sazonal, com indicação expressa da duração dos contratos e atividades ou procedimentos sob demanda” (Brasil, 1988), contudo esse dispositivo não vem sendo atendido pelo Estado do Piauí e outros entes federados.

Em entrevista concedida pelo pesquisador Dante Moura, em abril de 2022, ele afirmou que o Estado do Piauí possui em torno de 7 (sete) mil professores contratados e que, em diversas

escolas, estes profissionais constituem maioria entre o total de professores que nelas atuam.³⁰ Segundo este pesquisador, esta é uma das piores formas de precarização do trabalho docente que seguem a lógica do neoliberalismo na educação; um dos aspectos da crise do capitalismo que atinge o trabalho do professor.

A situação de contratação em massa de professores(as) é um fenômeno que atinge todos os Estados e municípios do Brasil, sem atender o que está previsto em Lei (CF de 1988). Segundo a Constituição (Brasil, 1988), em se tratando da educação, os casos de contratação devem atender as necessidades de suprimento de mão de obra para cobrir afastamentos decorrentes de aposentadoria, adoecimento superior a 6 meses, falecimento, demissões, assunção de mandato classista e eletivo, mas isso não vem ocorrendo.

Não são professores substitutos, são professores contratados em massa, o que não é somente uma situação específica do Estado do Piauí e de seus municípios. Em julho de 2024, o governo do Estado do Rio de Janeiro abriu processo seletivo para contratação de 4.293 professores temporários para a SEEDUC/RJ.³¹

Dados do relatório da Entidade Todos Pela Educação, intitulado Professores Temporários nas Redes Estaduais do Brasil, de abril de 2024, evidenciaram crescimento de contratação de professores temporários entre os anos de 2020 e 2023 em todo o País. Nesse período, de acordo com o relatório, a quantidade de professores temporários cresceu 41%, enquanto o quadro efetivo teve uma queda de 17%. Em 2022, a quantidade de professores temporários das redes estaduais superou, pela primeira vez, o número de professores efetivos no Brasil, situação essa que se manteve durante o ano de 2023³².

O mesmo relatório também demonstrou que, no caso dos professores pertencentes às secretarias municipais de educação, tem havido crescimento. Em 2023, os municípios brasileiros tinham 440 mil temporários e cerca de 822 mil professores efetivos e houve um aumento de 47% no quadro de temporários desses municípios.³³

A contratação de professores em regime temporário, sem atender aos limites previstos em legislações, pode acarretar diversas consequências negativas para a comunidade escolar. Nessa situação, a falta de estabilidade e continuidade dos professores temporários pode

³⁰ Disponível em: <https://www.sintepiaui.org.br/noticia/1719-Precarizacao-do-trabalho-docente-na-educacao-basica-publica-da-rede-estadual-do-Piaui>. Acesso em: set., 2024).

³¹ Disponível em: <https://educador.com.br/concurso-pss-professor-pedagogo-seeduc-rj-2024/>. Acesso em: set., 2024.

³² Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao>. Acesso em: set., 2024.

³³ Id. Ibidem.

comprometer a qualidade do ensino, pois esses profissionais muitas vezes não têm a oportunidade de se familiarizar com a realidade da escola e dos alunos. Além disso, a rotatividade constante de professores pode gerar desmotivação e falta de empatia por parte dos alunos, prejudicando seu aprendizado e desenvolvimento.

A contratação irregular de professores pode gerar processos judiciais e penalidades, como pagamento de multas por parte dos entes federados, recursos que poderiam ser investidos na melhoria das condições de trabalho dos professores e, além do mais, não realizam concursos público que geram estabilidade para os trabalhadores.

Silva Jr. (2020, p. 66), ao investigar o fenômeno da contratação temporária de professores no Brasil, destaca que:

Os professores contratados pelo regime temporário, têm contratos de trabalho com duração máxima de um ano. Considerando o fim de seu contrato e a necessidade de participar de novo processo seletivo, muito provavelmente será designado a preencher o quadro de outra instituição de ensino da rede. É esta instabilidade que causa, em escolas cujo quadro de professores é preenchido por significativo número de profissionais temporários, uma maior rotatividade do corpo docente. Tal rotatividade do quadro de professores interpretamos, indubitavelmente, como uma condição que implica na “percebibilidade” dos processos de ensino e aprendizagem, em decorrência de uma ruptura na interação entre os agentes que compõem a unidade escolar.

Nesse cenário, os trabalhadores se veem em constantes períodos de incerteza e precariedade, sem garantias de continuidade no emprego. A falta de segurança no trabalho impacta diretamente a saúde mental e física dos indivíduos, aumentando os níveis de estresse e ansiedade. Além disso, quando um trabalhador se encontra em constante mudança de emprego, ele pode enfrentar dificuldades financeiras, instabilidade emocional e até mesmo problemas de saúde física. No caso dos professores que vivem em situação de estresse constante, a instabilidade pela contratação temporária potencializa o adoecimento físico e mental.

A instabilidade no trabalho pela ampla utilização de contratos temporários são sintomas de uma crise global do capital que se manifesta de maneira cada vez mais exacerbada na atualidade. Segundo Ricardo Antunes (2018) e Mészáros (2011), essa dimensão da crise está diretamente ligada à lógica do capitalismo contemporâneo, que busca maximizar lucros e reduzir custos de forma incessante. A precarização das relações de trabalho, marcada pela fragilidade dos vínculos empregatícios e pela falta de proteção social, é uma estratégia adotada pelas empresas para aumentar sua competitividade e flexibilidade diante das demandas do mercado.

Para piorar a situação, professores estão sendo contratados para trabalhar em escolas, em faculdades por meio do uso de plataformas digitais com a oferta de ensino síncrona e

assíncrona. São novas formas de trabalho que Antunes (2018) denomina de uberização do trabalho e que têm gerado uma série de efeitos negativos para os trabalhadores.

Esses fatores, somados às condições estruturais da escola e ao novo ensino médio, foram elementos que impulsionaram a constituição do quarto indicador deste núcleo: “*significações sobre ser aluno do ensino médio*”, sendo que a significação com maior ênfase está no problema do desinteresse discente pela escola. A diminuição do interesse do aluno tem afetado negativamente a estima de professores e, de certa maneira, compromete de modo negativo a realização do trabalho docente, reverberando em aprendizagens precárias.

Ferretti (2018), ao investigarem os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio, destacam que a geração atual, o público dessa etapa de ensino, vive uma lógica de instabilidade socioemocional e de projeção para o presente e futuro.

Muitas vezes, saem da casa dos pais e voltam, abandonam os estudos depois retornam, conseguem um emprego e depois o perdem. Portanto é importante compreendê-la(s) como um grupo social que possui especificidades e que é influenciada pelo meio e modo histórico/social em que se desenvolvem (Ferretti, 2018, p. 194).

O desinteresse dos alunos do ensino médio pode ser atribuído a uma série de fatores. Em primeiro lugar, a falta de motivação dos alunos pode ser um grande obstáculo para o engajamento nas atividades escolares. Além disso, a desconexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes também pode contribuir para a falta de interesse. A sobrecarga de demandas acadêmicas, aliada à pressão por resultados e avaliações constantes, pode desestimular os alunos e levá-los a um estado de apatia em relação ao aprendizado.

Vejamos os pré-indicadores que revelam essa situação:

Há muito desinteresse por parte dos nossos alunos. Aqui nós temos o **Projeto Jardim, aulas diferenciadas fora da sala de aula**, e às vezes da turma de uns 35 alunos, **apareciam dois**, três, assim, que queria ficar, **poucos participam**, então há mesmo, o desinteresse dos alunos. **Nosso jardim, era o único de espaço externo a sala de aula**, dentro da escola **para realizar atividades diversificadas**, no caso de biologia. E aí **nesse Projeto** a gente tinha o objetivo de plantar, **os alunos** mesmos **plantavam** todas as plantas juntamente comigo. Então, é um projeto **interdisciplinar**, mas as aulas eram realizadas mais especificamente nas aulas de biologia. **Então**, uma aula que nós íamos colocar a mão na terra, íamos interagir, **podíamos conversar** mais **sobre outras temáticas**, uma conversa mais livre. **E os alunos** sentar no chão, **podiam estar ali conversando**, para **conhecer mais a colega**, mas muitos (alunos) **não tinham interesse**, ou seja, **se recusavam a participar** (ER 2, Stevens).

Eu não sei se porque a gente tá aqui na realidade é dito, **o que mais me deixa**, assim, **triste** na minha atuação, **na minha prática docente é o desinteresse dos alunos**. Muitas vezes você tá dando aula, tem uma aula que você diz: “Eu me preparei, me organizei, **eu preparei minha aula com muitos recursos**”,

e aí você vê os alunos ali, **mas parece que você está sozinho**. É o que mais **desestimula** (ER 1, Stevens).

Os alunos vêm para a Escola, mas não estudam, fica sem um norte na vida. **Provavelmente desempregados no futuro, ou se tiverem empregados com subempregos**, pra ganhar um mísero salário mínimo, **sem condições de um futuro melhor**. E aí a **gente vai sempre estar nesse círculo vicioso do Brasil, que é de estar formando pessoas que não tem capacidade pra estar no mercado de trabalho. Dependendo do governo, de auxílios sociais**. Uma frase que a gente escuta muito em sala de aula: "meu pai não estudou e tá aí vivo" (ER 1, Konrad).

Não há tanto esse retorno (feedback), esse desenvolvimento dos alunos, eles não se desenvolvem como a gente gostaria, mas eu tenho uma boa aceitação que **eu tenho por parte dos alunos, uma boa receptividade** dos alunos eu me surpreendo com essa aceitação, e **fico** de uma certa forma, pensando, **refletindo sobre** o meu trabalho na sala de aula, sobre **como eu devo fazer melhor** (ER 2, Pascal).

No ensino médio tem muitos alunos com problemas de toda natureza, emocional, psicológica. **É a fase mais difícil do ser humano, a adolescência e juventude**. Tento fazer com que a aprendizagem na sala de aula seja significativa. Nem sempre consigo as vezes por **falta de uma interação por parte dos estudantes** ou problemas do sistema de educação, falta assistência pedagógica, psicologia aos estudantes (ER 1, Pascal).

Para Ferreira, Ramos e Ramos (2020), a questão do interesse e desinteresse da juventude pelo ensino médio envolve uma série de motivos e circunstâncias sociais, econômicas, emocionais, além do próprio currículo escolar. Para as autoras, a juventude do ensino médio se diferencia pelas circunstâncias citadas e “Enquanto no período noturno é explicitado um desinteresse pelos conteúdos socializados e pelo cansaço por parte dos alunos que trabalham, no diurno seu distanciamento se dá pela falta de alguns conteúdos específicos de interesse dos estudantes” (Ferreira; Ramos; Ramos, 2020, p. 10).

Vejamos o pré-indicador que revela essa significação: *Há muito desinteresse por parte dos nossos alunos. Aqui nós temos o Projeto Jardim, aulas diferenciadas fora da sala de aula, e às vezes da turma de uns 35 alunos, apareciam dois, três, assim, que queria ficar, poucos participam, então há mesmo, o desinteresse dos alunos. Nosso jardim, era o único de espaço externo a sala de aula, dentro da escola para realizar atividades diversificadas* (Stevens).

De acordo com Andrada *et al.* (2018), o desinteresse dos alunos do ensino médio por atividades diversificadas é um problema recorrente nas escolas atualmente. Muitos jovens parecem não se interessar por atividades que fogem do tradicional modelo de ensino, como palestras, workshops, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares. Muitas vezes, as atividades diversificadas são vistas pelos alunos como opcionais e não como parte integrante do processo de aprendizagem.

Além disso, a falta de investimento em infraestrutura e recursos também pode contribuir para a falta de interesse dos alunos. Muitas vezes, as atividades são vistas como irrelevantes ou distantes do cotidiano dos jovens, o que acaba desmotivando sua participação. Por outro lado, pode-se inferir que o desinteresse dos alunos por atividades diversificadas também pode ser reflexo de uma cultura escolar que valoriza apenas o desempenho acadêmico em provas e exames.

Os estudantes são constantemente pressionados a obter boas notas e a se destacar em disciplinas consideradas mais importantes (Português e Matemática), o que pode fazer com que eles não encontrem sentido nas atividades que não estão diretamente relacionadas a essas demandas. Vejamos esse pré-indicador: *Temos um projeto interdisciplinar, mas as aulas eram realizadas mais especificamente nas aulas de biologia. Então, uma aula que nós íamos colocar a mão na terra, íamos interagir, podíamos conversar mais sobre outras temáticas, uma conversa mais livre, mas muitos alunos não tinham interesse, se recusavam a participar* (ER 2, Stevens).

Andrada *et al.* (2018, p.15), ao destacarem a produção de sentidos dos jovens pelo ensino médio e o desinteresse desse público por essa etapa de ensino, afirmam que:

O ensino médio possui um público-participante de adolescentes, período em que se intensificam os conflitos e faz-se presente o anseio pelo imediatismo, mas o aprendizado não condiz com estas questões, desse modo, a escola não atribui sentidos na ótica do adolescente. Destaca ainda a indiferença pelo conteúdo escolarizado. Nesse caos de terem de aceitar o que lhes é imposto, reagem com revolta e indiferença como forma de manifestação de que algo não vai bem.

Essa citação aponta para uma situação bastante comum no contexto do ensino médio, período em que os adolescentes estão passando por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, o que pode gerar conflitos e um desejo por situações e conquistas imediatas. No entanto o sistema educacional muitas vezes não consegue acompanhar essas demandas e necessidades dos alunos, o que acaba gerando um descompasso entre o que é ensinado e o que os estudantes estão vivenciando. Isso pode levar à indiferença dos estudantes em relação ao conteúdo escolarizado, pois eles não conseguem enxergar a relevância e a aplicabilidade do que estão aprendendo em suas vidas.

Essa postura de resistência pode ser interpretada como uma forma de os estudantes expressarem que algo não está funcionando bem na escola e que é necessário repensar as práticas pedagógicas e os currículos para torná-los mais significativos e relevantes para eles e, desse modo, a escola segue com o fracasso escolar porque, se não estudam, conseqüentemente não há desenvolvimento humano. Vejamos o pré-indicador que revela essa significação: “Os

alunos vêm para a Escola, mas não estudam, fica sem um norte na vida. Provavelmente desempregados no futuro, ou se tiverem empregados com subempregos, pra ganhar um mísero salário mínimo, sem condições de um futuro melhor e ficam dependendo do governo, de auxílios sociais (Konrad).

Quando os alunos não conseguem se desenvolver de forma adequada, acabam dependendo de auxílios sociais do governo estadual e isso, por sua vez, cria um ciclo de vulnerabilidade e dependência que dificulta a ascensão social e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A falta de perspectivas de futuro e de oportunidades de crescimento pessoal pode levar à desesperança e à resignação, perpetuando a condição de dependência e exclusão social.

A dependência de auxílios sociais por parte dos alunos reflete não apenas um problema individual, mas também um reflexo das desigualdades estruturais e das falhas do sistema educacional e das políticas públicas. É necessário promover ações integradas e continuadas para possibilitar o desenvolvimento pleno e a inclusão social de todas as pessoas, garantindo assim uma sociedade justa e igualitária.

O desinteresse dos alunos por atividades diversificadas pode gerar sentimento de frustração e desânimo por parte dos professores que se dedicam a planejar e executar atividades diferenciadas, buscando proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa para os alunos. Quando percebem que os estudantes não estão engajados ou interessados nessas atividades, os professores podem se sentir desvalorizados e desmotivados.

Além disso, o desinteresse dos alunos por atividades diversificadas pode ser interpretado pelos professores como uma falta de reconhecimento do seu esforço e dedicação em proporcionar uma educação mais ampla e abrangente. Eles podem se questionar sobre a eficácia de seu trabalho e se sentir desencorajados a continuar inovando e propondo atividades diferentes. Vejamos as significações desse pré-indicador: *o que mais triste na minha atuação, na minha prática docente é o desinteresse dos alunos. Muitas vezes você tá dando aula, tem uma aula que você diz: “Eu me preparei, me organizei, eu preparei minha aula com muitos recursos”, e aí você vê os alunos ali, mas parece que você está sozinho. É o que mais desestimula (Stevens).*

Essa significação expressa desânimo e frustração dos professores diante da apatia dos alunos em sala de aula. Mesmo com todo o empenho em criar aulas dinâmicas e criativas, os educadores se deparam com a falta de interesse e participação dos estudantes. Essa situação faz com que os professores se sintam desvalorizados e desestimulados, ao perceberem que seu esforço e dedicação não são reconhecidos pelos estudantes. O sentimento de solidão e de falta de reciprocidade por parte dos estudantes pode ser extremamente desmotivador para o

professor, que busca constantemente proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa e enriquecedora para seus alunos.

A significação do pré-indicador a seguir expressa a preocupação do professor com os problemas inerentes aos estudantes do ensino médio que em sua maioria são adolescentes. *“No ensino médio tem muitos alunos com problemas de toda natureza, emocional, psicológica. É a fase mais difícil do ser humano, a adolescência e juventude. Tento fazer com que a aprendizagem na sala de aula seja significativa. Nem sempre consigo as vezes por falta de uma interação por parte dos estudantes ou problemas do sistema de educação, falta assistência pedagógica, psicologia aos estudantes”* (Pascal).

Essa significação expressa complexidade e os desafios enfrentados no contexto do ensino médio, no qual, muitos alunos lidam com problemas de natureza emocional e psicológica, características típicas da fase da adolescência e juventude. A significação do pré-indicador expressa a inquietação do professor sobre a falta de interação por parte dos estudantes e problemas no sistema de educação. De acordo com Nery *et al.* (2015), o período da adolescência é marcado por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, o que pode gerar conflitos e dificuldades para os estudantes. A falta de recursos e de profissionais especializados para lidar com essas demandas da juventude do ensino médio pode comprometer o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes, tornando ainda mais desafiador o trabalho do professor e as aprendizagens discentes.

Essa situação requer do Estado a implementação de políticas públicas que reconheçam a importância de oferecer suporte integral aos alunos, contemplando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o emocional e o psicológico. O investimento em assistência pedagógica e psicológica com equipes multiprofissionais nas escolas é essencial para garantir um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Existe ainda a ideia por parte dos alunos das camadas mais pobres da sociedade de que, como seus pais não estudaram e estão sobrevivendo, talvez não seja necessário estudar para sobreviver. Essa situação revela a influência do ambiente familiar e social na percepção e valorização da educação por parte dos alunos, especialmente daqueles provenientes de camadas mais desfavorecidas da sociedade. A falta de referências e estímulos em casa sobre a importância da escola pode gerar uma visão distorcida e desvalorizada do ensino, levando os estudantes a acreditarem que não há possibilidades de desenvolvimento por meio dos estudos.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais e sociais busquem combater essa visão distorcida da educação, promovendo a valorização do conhecimento e incentivando

a participação das famílias no processo educativo. É preciso criar condições para que todos os alunos, independentemente de sua origem social, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam estimulados a enxergar na escola um espaço de possibilidades e de desenvolvimento.

Veja as significações deste pré-indicador: *Os alunos vêm para a Escola, mas não estudam, fica sem um norte na vida. Uma frase que a gente escuta muito em sala de aula: "meu pai não estudou e tá aí vivo"* (Konrad).

Essa significação revela uma situação comum em muitas escolas do Brasil, onde os alunos frequentam as aulas, mas não se dedicam aos estudos e parecem não ter um objetivo claro ou um rumo definido em suas vidas. A frase citada por alunos: *"meu pai não estudou e tá aí vivo"*, revela uma significação que desvaloriza a educação e o esforço acadêmico, sugerindo que é possível ter sucesso na vida sem investir na formação educacional.

Ao desconsiderar a relevância do estudo e do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional, os alunos podem se ver desprovidos de motivação e de perspectivas de futuro, o que pode resultar em um ciclo de falta de direcionamento em suas vidas. Além do mais, também evidencia a reprodução de padrões e de condições desfavoráveis de vida, em que a falta de acesso à educação e a ausência de estímulos para o desenvolvimento pessoal são naturalizadas e perpetuadas de geração em geração. Isso contribui para a reprodução de desigualdades sociais e para a manutenção de um ciclo de vulnerabilidade e limitações das pessoas pobres economicamente.

É preciso promover uma reflexão sobre os impactos negativos dessa postura e sobre a necessidade de valorizar a educação como um meio de empoderamento, de inclusão social e de transformação individual e coletiva. Portanto é fundamental romper com a resignação e a desvalorização da educação, promovendo uma cultura de valorização do estudo e do aprendizado como possibilidades de transformação social.

Inferimos, portanto, que o desinteresse de alunos pela escola, sobretudo do ensino médio público, é multifatorial. Falta de incentivo e acompanhamento da família, o acesso precoce ao trabalho para sobreviver, dificuldade em conciliar estudo e trabalho, falta de conexão dos alunos com os conteúdos ensinados e falta de entendimento de que a escola pode melhorar sua vida etc. Por outro lado, há como fugir das armadilhas do capitalismo, das condições objetivas de vida desses jovens que reverberam em subjetividade alienada, sem acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, e assim não desenvolve expectativas positivas em relação ao futuro.

A pobreza material é um fator determinante na falta de interesse dos estudantes pela educação. A situação de privações e dificuldades financeiras enfrentada por famílias em

situação de vulnerabilidade social acaba por impactar significativamente o desempenho acadêmico e o engajamento dos alunos na escola. A falta de recursos financeiros para suprir necessidades básicas, como alimentação adequada, moradia digna e acesso a serviços de saúde, gera um ambiente de instabilidade e insegurança que se reflete no cotidiano escolar. Muitas vezes, os estudantes, provenientes de famílias em situação de pobreza, precisam lidar com preocupações e responsabilidades extras, como o trabalho informal para contribuir com a renda familiar, o que acaba comprometendo seu tempo e energia para os estudos.

Além disso, a pobreza material também está associada a condições precárias de infraestrutura nas escolas, falta de materiais didáticos adequados, ausência de programas de apoio e assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade, o que contribui para a perpetuação do ciclo de desigualdade e exclusão social.

A falta de acesso a oportunidades de desenvolvimento e de crescimento pessoal, aliada à sensação de desamparo e desigualdade, pode desencadear um sentimento de desesperança e desmotivação nos alunos, levando à falta de interesse e engajamento pela educação. A ausência de perspectivas de um futuro melhor e a vivência diária de dificuldades materiais podem minar a autoestima e a confiança dos estudantes em suas capacidades, tornando mais difícil a busca por uma educação de qualidade e a realização de seus potenciais.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino atuem de forma efetiva na promoção da equidade e na garantia de condições dignas de vida para todos os estudantes. É preciso investir em programas de assistência social, de inclusão educacional e de combate à pobreza, visando criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos e à superação das barreiras impostas pela falta de recursos materiais. Somente assim será possível romper com o ciclo de desinteresse pela educação e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Oliveira (2020) e Frigotto (2016), ao discutirem sobre a juventude do ensino médio público no Brasil, evidenciaram que esse público é composto por jovens de diversas origens e realidades sociais. Muitos deles vêm de famílias de baixa renda, enfrentando dificuldades econômicas e sociais que impactam diretamente sua trajetória educacional. Necessário destacar que a conclusão do ensino médio é apenas um passo inicial. Para alcançar uma ascensão social significativa, muitos jovens precisam continuar seus estudos em instituições de ensino superior, o que pode ser financeiramente inviável para a maioria.

De acordo com os autores, a maioria do aluno do ensino médio público vive em contextos de vulnerabilidade social, com acesso precário a serviços básicos, como saúde, transporte e lazer e na escola. Por terem um ensino médio precarizado, muitos nem sequer

tentam o ensino superior, mas procuram segundo Kuenzer (2017) a complementação da formação com a terminalidade em um curso técnico profissionalizante, subsequente ao médio, que são ofertados pela rede profissional de educação tecnológica, pelas instituições integrantes do Sistema “S”³⁴ (SENAC, SESI, SENAR etc.) e entidades privadas, ou até mesmo cursos de preparação profissional de curta duração de até 180h/a, para, no futuro, ocuparem “trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda”(Kuenzer, 2017, p. 12).

Essa situação compreende dizer que o público do ensino médio público é formado por indivíduos que vão ocupar pequenos postos de trabalho, com remuneração insuficiente, com contratação precária, ou seja, vão ter acesso, conforme denomina Antunes (2018), ao trabalho uberizado. E não podemos negar que o mercado de trabalho capitalista é seletivo e excludente e prioriza a experiência e qualificações que os jovens não têm.

Para Oliveira (2020), o mercado de trabalho não tem condições de absorver todos os jovens egressos do ensino médio. A oferta de empregos pode ser limitada e muitos desses empregos podem exigir habilidades específicas ou formação adicional, como cursos técnicos ou tecnológicos. Essa situação revela que, embora o capitalismo possa oferecer oportunidades de ascensão social mediante o mérito, ele também cria e perpetua barreiras que dificultam o desenvolvimento socioeconômico de jovens de classes mais baixas.

Por outro lado, o aluno do ensino médio público enfrenta estigmas e preconceitos que dificultam sua inclusão em ambientes profissionais e, dessa forma, as expectativas são frustradas. As poucas possibilidades de ascensão social da juventude do ensino médio, muitas vezes, dependem de fatores que vão além da educação, como a classe social de origem, redes de contatos e capital cultural; e os jovens de classes sociais mais baixas podem enfrentar barreiras adicionais que dificultam sua mobilidade.

Segundo Silva (2018), estão muito presentes aspectos, como discriminação racial, de gênero e de classe e isso pode colaborar para diminuir ainda mais as oportunidades de emprego e a ascensão social. Esses fatores demonstram que a relação entre educação e ascensão social é

³⁴ O Sistema S compreende nove entidades, tais como: Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Sesc - Serviço Social do Comércio; Sesi - Serviço Social da Indústria; e Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio. Apesar de prestarem serviços de interesse público, a exemplo de escolas e clínicas médicas, essas entidades são mantidas com recursos de empresas dos setores correspondentes. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu>. Acesso em: ago., 2024.

complexa e influenciada por uma série de variáveis que vão além da simples conclusão do ensino médio.

A falta de engajamento dos alunos do ensino médio com seu processo formativo pode impactar diretamente o desempenho do professor que fica sujeito a desenvolver sentimentos de mal-estar, tristeza, desânimo por conta da falta de reciprocidade por parte dos alunos.

A esse respeito, Facci (2019, p. 285) destaca que:

O professor sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adocece diante do trabalho que quer executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento. Toda essa situação influencia a formação da sua personalidade, invade seus sentimentos e a forma de relacionar com outras pessoas e consigo mesmo.

A falta de interesse é também falta de reconhecimento do trabalho do professor e pode afetar sua autoestima e autoconfiança, levando a um sentimento de desgaste emocional. A falta de colaboração e interação dos alunos pode impactar a forma como os professores se relacionam com seus colegas de trabalho e com outras pessoas em seu convívio social, tornando-os menos dispostos a estabelecer diálogos e interações com seus pares. O desinteresse dos alunos pode também gerar um ciclo de negatividade, apatia, que afeta não apenas os professores, mas também a comunidade escolar como um todo e, nesse contexto, muitos alunos do ensino médio abandonam a escola.

De acordo com Melo e Leonardo (2019, p. 2), na constituição do ensino médio brasileiro e seu público, “em cada momento histórico ele foi organizado para atender a diferentes públicos e demandas, ora assumindo um caráter mais teórico, ora tendo um enfoque técnico, mas sempre em resposta ao contexto socioeconômico do País”. Desse modo, os alunos do ensino médio são moldados a aprender o que o sistema produtivo, o capitalismo requer e ainda exclui aqueles que não atendem as suas expectativas porque o contingente é grande e tem formação precária em função de prevalecer o enfoque tecnicista na formação ou uma formação genérica.

Kuenzer (2017) denuncia que a questão da desqualificação da força de trabalho e a qualificação genérica dos trabalhadores, ainda que o estudante opte pelo aprofundamento no itinerário formativo, na formação técnica profissional, é uma necessidade da produção capitalista. Essa formação, portanto, é superficial e torna os alunos do ensino médio aptos a desempenhar diversas funções simples dentro do sistema produtivo. Essa situação contribui para torná-los mais vulneráveis e dependentes das condições impostas pelo mercado de

trabalho, contribuindo para a precarização das relações laborais, a perpetuação da desigualdade social e situações de extrema pobreza.

Assim, a qualificação genérica dos trabalhadores entra na conta da produção da mercadoria enquanto força de trabalho, ou seja, os trabalhadores são tratados como uma peça substituível dentro do sistema produtivo, sem que haja um investimento em sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso contribui para a exploração e a precarização do trabalho, reforçando a lógica do capitalismo que visa maximizar a produção e os lucros. Por conta disso, os alunos do ensino médio público pouco se desenvolvem, porque tanto o currículo como as condições de estudar e aprender, bem como a carência de acesso ao aparato material e cultural, criam obstáculos ao seu desenvolvimento.

Barbosa e Facci (2019, p. 50), com base nos estudos de Vigotski (1929/2000), destacam que

as oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo a ser alcançado. Na adolescência, denominada idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem mediante a apropriação dos conceitos científicos com saltos quantitativos em meio às crises que compõem o processo de desenvolvimento do ser humano.

Os autores trazem evidências de como se constitui o desenvolvimento da juventude e seus determinantes, como as experiências vivenciadas, as relações sociais, o acesso e uso de recursos materiais e culturais, que são determinantes para o desenvolvimento psíquico. Esses bens podem incluir livros, tecnologia, arte e outros elementos culturais que influenciam o pensamento e o desenvolvimento das demais capacidades humanas.

É importante destacar que as oportunidades disponíveis (ou a falta delas) têm um impacto direto no desenvolvimento do adolescente e dos jovens, e o processo de desenvolvimento inclui crises, que são momentos de desafios e mudança. Essas crises são vistas como parte integrante do crescimento, levando a saltos no desenvolvimento cognitivo, emocional, estruturação das funções psicológicas, ou seja, da humanização do ser humano.

Na sociedade de classes, a maioria é privada do acesso ao acervo material e cultural, evidenciando o desenvolvimento desigual que reforça as desigualdades sociais. Na verdade, os estudantes pobres do ensino médio lutam mesmo é para garantir sua sobrevivência e, como as oportunidades e possibilidades são escassas ou inexistentes, desencadeiam nesse público, o sentimento de frustração e impotência, sem um horizonte a seguir. Mesmo se dedicando aos estudos, nessa etapa de ensino, não veem retorno em termos de oportunidades.

Para piorar a situação, a juventude atual, segundo Frigotto (2016, p. 175), sofre com outros tipos de problemas. Segundo ele, “o preconceito social e cultural que recai sobre esses

jovens impede que sejam vistos em sua totalidade, limitando suas oportunidades de desenvolvimento". A estigmatização afeta a autoestima dos alunos, pois passam a internalizar expectativas negativas e vai diminuindo o interesse por estudar e aumentando a desesperança em relação ao futuro.

Com esse cenário, os alunos do ensino médio público são apenados pela dupla desumanização que se relaciona entre as desigualdades raciais e de gênero e as desigualdades de classe, que criam barreiras adicionais para a sua ascensão social. Esse cenário revela os desafios que a juventude do ensino médio, especialmente aquela oriunda de classes populares, sendo uma série de sofrimentos, exclusões e preconceitos que dificultam seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade de modo humanizado.

Melo e Leonardo (2019, p. 7), ao evidenciarem os sentidos produzidos pela juventude do ensino médio público, afirmam que “estão marcados pela posição social que cada um ocupa na sociedade”, pela situação de pobreza, pais sem escolarização. Além disso, a juventude do ensino médio público no Brasil enfrenta desafios, como a violência urbana, a falta de perspectivas de futuro e a desigualdade social. Essas contradições refletem a realidade de um sistema educacional que reproduz as desigualdades sociais e que não consegue garantir uma educação de qualidade para todos os jovens.

Nesta mesma direção, Ciavatta (2009) destaca que as mediações que constituem o ser aluno do ensino médio público são complexas e multifacetadas e envolvem não apenas o ambiente escolar, mas também fatores sociais, econômicos e culturais que impactam a vida dos estudantes. Como afirma a pesquisadora, "ser aluno" do ensino médio público é estar inserido em um contexto de desigualdades e contradições que influenciam diretamente na sua formação". As mediações que constituem o ser aluno do ensino médio público incluem questões, como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos e materiais didáticos adequados, a formação deficiente dos professores, a violência urbana, a desigualdade social, entre outros fatores.

Portanto, os alunos do ensino médio da rede pública, em sua maioria, são provenientes de famílias de baixa renda, apresentam características peculiares que influenciam diretamente em sua vivência educacional. É possível observar uma grande diversidade de realidades socioeconômicas entre os estudantes, o que pode gerar desigualdades na relação como acessam os recursos disponíveis na escola, tais como uso correto de computadores e similares para realizar atividades propostas pelos professores.

Além disso, muitos desses jovens enfrentam desafios extras fora do ambiente escolar, como a falta de apoio familiar, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa ou

até mesmo a ausência de um ambiente favorável ao estudo. Essa situação pode resultar em dificuldades de concentração, desinteresse pelas disciplinas e baixo desempenho acadêmico. Este é um grande desafio para o Estado do Piauí: promover uma educação de qualidade para alunos em situação de vulnerabilidade social requer o engajamento não apenas da escola, mas também de políticas públicas que visem à redução das desigualdades educacionais e permanência com êxito desses alunos na escola.

Não podemos deixar de evidenciar que, no período de 2017 a 2021, o MEC criou de modo reiterado a narrativa positiva em torno do novo ensino médio que levou muitos alunos a acreditarem em realidade distorcida de que o novo ensino é mais atrativo para eles e levaria à resolução dos problemas de desinteresse já existentes por essa etapa de ensino. Ao enfatizar apenas os aspectos benéficos do novo ensino médio, como a flexibilidade curricular e a maior autonomia dos estudantes, o órgão governamental ignora as possíveis dificuldades e desafios no desenvolvimento dessa etapa de ensino, como as condições de permanência dos alunos na escola.

O desinteresse discente é um problema preocupante, e uma das significações mais enfáticas em torno do público do ensino médio por parte dos professores participantes desta pesquisa é a falta de engajamento dos alunos. Isso tem afetado negativamente a atividade pedagógica do professor, o que pode levar à exaustão, uma vez que os professores desenvolvem estratégias diversificadas para reverter a situação e muitas vezes sem êxito. A professora Stevens fica indignada com a falta de participação, de engajamento dos alunos. Em suas significações, revela o seguinte: *“Aqui na escola existem grandes obstáculos na nossa vida, na nossa prática pedagógica, que é o desinteresse dos alunos. Hoje a gente vê um grande desinteresse, tem turmas que aparentemente é de 100%. A gente prepara vários tipos de metodologias, aulas práticas, mas não tem êxito”*.

Desse modo, inferimos que os professores, por tentarem fazer com que o aluno se interesse pelas aulas, e por não conseguirem, tendem a realizar sua atividade somente para cumprimento de carga horária, o que, por sua vez, colabora para esvaziar o papel da escola que é promover os conhecimentos mais desenvolvidos. O professor não consegue realizar o trabalho docente considerando os elementos que precisam estar presentes na educação escolar, conforme advogado por Saviani (2011). Segundo esse autor, para que a educação escolar consiga dar conta do papel de humanização das pessoas por meio do trabalho educativo, é necessário:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber

escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, 75).

Portanto, inferimos que o desinteresse discente relatado pelos professores não é resultado do acaso, mas das condições de vida desses sujeitos, pobres, que historicamente foram excluídos do sistema escolar ou até mesmo objeto de uma inclusão escolar camuflada. No caso dos alunos que estudam e trabalham, sobretudo o público do ensino noturno, tentam conciliar as duas atividades para garantir sua sobrevivência. É a falsa ilusão de que a escola existe para todos, isso porque os estudantes que trabalham 8h por dia, quando chegam à escola à noite, não têm condições de estudar e aprender, porque estão afetados pelo cansaço físico e mental. Desse modo, o Estado não está possibilitando o saber objetivo produzido historicamente para os estudantes nem os meios para garantia da permanência a fim de desenvolverem ao máximo a sua humanidade.

É necessário que o Estado identifique os motivos, os determinantes do desinteresse escolar sobretudo porque o ensino médio é uma etapa obrigatória da educação básica, com base na atual LDB, portanto é responsabilidade do ente federado lutar para superar tal situação. Concordamos com Saviani (2011. p. 75), que destaca a escola como local privilegiado do desenvolvimento humano, pois é nessa instituição e por meio “[...] da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral”. É, portanto, o lugar para adolescentes e jovens buscarem seu desenvolvimento, bem como a transformação da realidade.

Inferimos, assim, que um dos motivos de desinteresse são os fatores sociais e econômicos, uma vez que o ensino médio público é frequentado por uma parcela de jovens pobres, negros, periféricos e comunidades rurais; estamos falando de uma sociedade classista que distingue seus membros. Este sistema, pela sua lógica, empreende uma forma de fazer com que um determinado grupo social, neste caso os trabalhadores, tenham o mínimo de conhecimentos científicos que elevem sua consciência, mas somente o necessário para o desenvolvimento da produção.

Sem a expectativa de condições de ascensão social, os jovens optam por trabalhar e os que permanecem estudando têm a escola praticamente como um lugar para ir e não ter que ficar em casa, pela alimentação escolar e alguns outros condicionados a programas sociais de permanência, a exemplo do programa “Pé-de-Meia”, criado em 2023 pelo governo federal.

De acordo com o site oficial do MEC,³⁵ este é

um programa de incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do ensino médio público beneficiários do programa Bolsa Família e funciona como uma poupança destinada a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nesta etapa de ensino.

O estudante recebe o pagamento de incentivo mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais), mais depósitos de R\$ 1.000,00 (um mil reais) ao final de cada ano concluído e um adicional de R\$ 200 (duzentos reais) pela participação no Enem. Esse programa também foi concebido para evitar o abandono escolar, problema grave que acarreta uma série de consequências adversas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo.

Quando um aluno decide abandonar os estudos, ele está privando-se de acesso a um direito fundamental e essencial para o seu desenvolvimento e contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais, já que indivíduos com menor nível de escolaridade têm menos oportunidades de usufruir dos bens materiais e culturais, ou seja, o abandono escolar impede o desenvolvimento humano.

Frigotto (2024), ao discutir sobre formação humana e o ensino médio e sua relação com formação política da juventude dessa etapa de ensino, destaca que, no processo educativo, a formação tanto do professor quanto do aluno se relaciona com um duplo movimento que o constitui, sobretudo quando esta juventude faz parte do contingente de pessoas pobres e trabalhadores, sob a influência do neoliberalismo econômico na educação.

Esse autor destaca que:

No ideário do realismo mercantil, a escola não mais se refere à sociedade e à esfera pública, mas ao mercado sob a concepção pedagógica do capital humano, a escola que interessa ao mercado defende a fragmentação do conhecimento e a desconexão entre a formação científica e a política e cultural da juventude. O processo educativo atua mediante dois movimentos: Um conhecimento que conduz à leitura de como se produzem os fenômenos da natureza e da sociedade ou o que desenvolve nos educadores e nos educandos processos formativos alienados (Frigotto, 2024, p. 4).

A educação pública, especificamente o ensino médio, determina a formação mediante os interesses burgueses, que excluem, mas criam a narrativa controversa de que o melhor ensino é aquele que interessa às necessidades contemporâneas do mercado. Os ideais neoliberais que permeiam a formação dos alunos do ensino médio estão relacionados aos interesses das classes dominantes que, por sua vez, têm papel determinante na formulação de políticas educacionais e na definição dos currículos escolares.

³⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: set., 2024.

Com o currículo atual, as condições objetivas e subjetivas de ensinar e as péssimas condições de estudo, os alunos do ensino médio tendem a formar subjetividades alienadas por meio da negação do conhecimento científico mais produzido historicamente em detrimento de conteúdos fragmentados e imediatistas. Desse modo, segundo Frigotto (2024, p. 9), “Não apenas se nega aos docentes seu papel de educar, mas restringe-se a sua autonomia que redundando em negação para a maioria dos jovens, cerca de 85% que frequentam a escola pública no Ensino Médio, de uma formação científica de qualidade”. Ou seja, o aluno do ensino médio, além de não ter interesse por esta etapa de ensino, tem uma formação precária, modelada para o mercado de trabalho hostil e desumanizador. Ademais, a falta de interesses pelo ensino médio também, conforme relato dos professores, é determinada pela falta de apoio familiar. A seguir, faremos a discussão do quinto indicador: *significações acerca do papel da família na educação dos filhos*.

O dever da família para com a educação dos filhos está expresso tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB de 1996. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assevera que “[...] a educação é um direito de todos e um dever da família e do Estado” e, no artigo 2º da atual LDB, consta que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1988, 1996).

Na discussão desse indicador, partimos da compreensão de que o acompanhamento da família na vida escolar de seus filhos é determinante para o seu desenvolvimento, isto porque ela é a primeira instituição ou, conforme Lukács (2012, p. 279), é o “‘complexo’ da realidade que em se tratando da educação atua como catalisador do desenvolvimento dos escolares”. É no cerne da família que a criança tem seus primeiros ensinamentos, bem como as primeiras relações de afeto e cuidado.

Esse autor destaca que o complexo família é fundamental para compreendermos a importância das relações familiares na formação do indivíduo. "A família é o primeiro núcleo de socialização do indivíduo, onde ele aprende a conviver com o outro e a se relacionar de forma harmoniosa" (Lukács, 2012, p. 279).

Ou seja, criança tem como primeiro espaço de socialização a família e com isso vai se desenvolvendo. Mas a família por si só não pode ser a instância de formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões. Crianças e adolescentes precisam de um ambiente no qual aprendam o conhecimento sistematizado principalmente pela instituição escolar, local onde os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, de se tornarem sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Outros complexos também colaboram no processo educativo, além da família, tais como as igrejas, movimentos sociais e espaços coletivos onde as pessoas se comunicam. A escola é o local privilegiado de desenvolvimento das pessoas através da mediação de conhecimentos científicos mais desenvolvidos. Contudo essa instituição não pode trabalhar sozinha nesse processo. O apoio e acompanhamento da vida dos escolares por parte da família é necessário para que haja o máximo de desenvolvimento possível das crianças e adolescentes na educação básica e especificamente no ensino médio.

De acordo com Marx e Engels (2011), a família é uma instituição responsável por transmitir valores e normas da sociedade. Em seu livro “A Ideologia Alemã”, os autores destacam que a família é o primeiro agente de socialização das crianças, moldando suas visões de mundo e preparando-as para as funções/papéis que irão desempenhar na sociedade. Os autores, porém, defendem que a escola deve ser um complemento da educação familiar, trabalhando em conjunto com os pais para garantir o sucesso acadêmico dos estudantes. Esses autores afirmam que “a educação é um processo social, e a escola é o instrumento por excelência para a transmissão do conhecimento e da cultura” (Marx; Engels, 2011, p. 209).

Marx e Engels (2011) destacam a relevância da educação como um processo social que não ocorre de forma isolada, mas, sim, em constante interação com a sociedade e outras instituições. Os autores nos convidam a refletir sobre a importância da educação como um fenômeno social e sobre o papel crucial da escola na transmissão do conhecimento e da cultura. Ao analisarmos a forma como a educação escolar se estrutura, podemos inferir sua profunda ligação com as estruturas sociais existentes e o potencial tanto de reproduzir como de transformar a realidade vigente. A atuação ativa e participativa do núcleo familiar exerce um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico dos filhos.

O suporte constante, o envolvimento na rotina escolar e a colaboração com os educadores são fundamentais para estimular o estudo e promover o sucesso educacional dos estudantes. Portanto, a família e a escola devem trabalhar em conjunto para garantir uma educação de qualidade e formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Como afirmam Marx e Engels (2011, p. 213), “a educação é a base para a transformação social, e a família e a escola são os pilares dessa construção”.

Antônio Gramsci (1999), em suas reflexões sobre a educação e a formação dos indivíduos, destaca a importância da relação entre família e escola no processo de socialização e desenvolvimento das pessoas. Para o filósofo italiano, a família desempenha um papel fundamental na transmissão de valores, normas e hábitos que irão influenciar diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Segundo esse autor, "a família é a primeira escola das virtudes sociais" (Gramsci, 1999, p. 195). Para ele, a família desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, transmitindo valores, normas e comportamentos sociais. No entanto precisamos destacar que, em uma sociedade de classes e com diversidade de possibilidade de formação do núcleo familiar, nem todas as famílias têm condições de oferecer uma educação adequada a seus filhos e nem o devido acompanhamento em sua vida escolar.

É fundamental salientar que as estruturas familiares podem variar significativamente, mesmo dentro das classes economicamente desfavorecidas. Existem aqueles que dependem principalmente de auxílios sociais e assistenciais, enquanto outros possuem empregos formais. A composição familiar também está sujeita a influências de raça, cor, gênero e etnia. Além disso, a ideia de que a família é a "primeira escola das virtudes sociais" (Gramsci, 1999, p. 195) pode reforçar uma visão conservadora e tradicionalista de família, que coloca a responsabilidade exclusiva dos processos de educação nas mãos dos pais.

As significações dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato denotam a ausência da família no acompanhamento dos filhos nas atividades de estudos e nas reuniões com professores e plantões pedagógicos.

Vejamos o que os pré-indicadores abaixo reúnem de significações quanto a essa relação:

Eu percebo também essa carência que o nosso aluno tem. **Poucos pais acompanham os filhos.** E a gente vê que quando os pais acompanham, **eu percebo que tem uma importância imensa. Aqueles pais,** aquela família **que está ali junto, em todo o processo de ensino e aprendizagem eles (alunos) se desenvolvem mais,** mas eles (pais) não acompanham, não está presente, acompanham pouco (ER 1, Stevens).

[...] **os pais estão transferindo a responsabilidade que é da família para o professor.** Então professor ele tem que exercer a sua função de desenvolver um conteúdo científico, trabalhar cientificamente aquilo ali em sala de aula, mas ele também tem que agir como psicólogo, tem que lidar com um aluno que ele tem problemas emocionais, que ele não tem o comportamento adequado, e **a família muitas vezes fica distante.** E aí muitas vezes, **a gente fica sozinho nessa luta,** a gente (escola) **marca reunião, você quer ter um diálogo com os pais, e muitas vezes os pais não aparecem.** Por exemplo, recentemente a gente **teve o plantão pedagógico com os pais,** a família, **mas eles se comprometem pouco** (ER 3, Caucaia).

A ausência da família, atrapalha demais, esse processo **o desenvolvimento dos alunos** [...] Quase todos **os pais** nunca, **não vão na escola.** **A direção** da escola **faz reuniões,** marca reunião, de vez em quando, **alguns pais** quando são convocados, **aparecem na Escola, mas falta o acompanhamento da aprendizagem.** Então, os alunos, de uma certa forma, **de um modo geral,** a sociedade, **as famílias, perderam** essa questão de valor, **a valorização da educação,** da escola. Os pais frequentam quando são chamados, nas reuniões e são poucos, todos (pais) nunca aparecem (ER 2, Pascal).

Difícilmente um pai de um aluno com dificuldades de aprendizagem aparece na escola. Não há Acompanhamento dos pais. Muitas famílias,

tratam a escola como creche. Botam lá pra poder trabalhar e desaparecem. Não importam se vai reprovar, se o filho vai passar, mas **no final do ano vem aquela quantidade enorme de pais cobrando, mas a responsabilidade durante todo o ano, eles jogam em cima da escola. A falta de participação da família na vida escolar do aluno,** escolar, não tem participação, **acompanhamento. É praticamente zero** do alunado. Não tem participação da família na vida dos filhos (ER 3, Konrad).

A família desempenha um papel crucial no estímulo ao aprendizado, na promoção de valores e na orientação dos filhos. A falta desse suporte pode levar a uma diminuição do rendimento escolar, à falta de comprometimento com os estudos e até mesmo ao abandono escolar. Além disso, a ausência da família pode impactar diretamente o desenvolvimento emocional das crianças, uma vez que a presença e o apoio dos pais são essenciais para o fortalecimento da autoestima, da confiança dos afetos positivos e sentimento de segurança perante as situações do cotidiano escolar. Vejamos as significações do professor Konrad: *“Difícilmente um pai de um aluno com dificuldades de aprendizagem aparece na escola. Não há Acompanhamento dos pais. Muitas famílias, tratam a escola como creche. Botam lá pra poder trabalhar e desaparecem”*.

Podemos inferir que os pais/família não acompanham seus filhos no processo de escolarização por motivos diversos que podem ir desde a situação crônica de pobreza em que grande parte dessas famílias vive no Brasil, até a maneira como os pais significam a escola, uma vez que muitos deles nunca frequentaram ou abandonaram precocemente seus estudos. De acordo com a PNAD (IBGE, 2022), no Brasil, temos percentual de 46% da população com mais de 25 anos sem a escolaridade básica concluída e 3,2 milhões de pessoas na faixa etária de 40 a 59 anos sem alfabetização com maior concentração nas regiões Norte de Nordeste do Brasil.

Com base nesses dados, podemos inferir que a falta de oportunidades educacionais para os pais pode levar as famílias a desenvolver sentimentos de desinteresse, desvalorização e descrença em relação à importância da escola como um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal e para a conquista de uma vida digna para seus filhos. Por outro lado, quando há uma relação saudável entre a família e a escola, e as interações das crianças e adolescentes com o ambiente familiar são marcadas por afetos positivos e confiança mútua, isso promove desenvolvimento humano no âmbito escolar, uma vez que os estudantes se sentem apoiados pela família e criam sentimento de autoconfiança na escola.

Marques (2014, p. 79), ao investigar a relação socioafetiva mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola, destaca que:

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam

os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

Desse modo, quando os estudantes estão em situação de distanciamento das relações positivas e afetuosas com a família (pais), a situação pode desencadear tanto no professor quanto nos alunos, alienação na atividade ensino e estudos. Os alunos pela descrença no papel da escola no seu desenvolvimento, a família pelo distanciamento e desvalorização da escola. Já os(as) professores(as) podem apresentar um misto de sentimentos: impotência, frustração e tristeza diante da falta de interesse dos alunos e do distanciamento das famílias da escola.

Além disso, quando as famílias não se envolvem ativamente na educação de seus filhos, os professores podem se sentir sobrecarregados e solitários no trabalho de formar os adolescentes e jovens do ensino médio. Vejamos este pré-indicador: *“A ausência da família, atrapalha demais, esse processo o desenvolvimento dos alunos. Chegam na escola sem o apoio, e sem acompanhamento dos pais, muitos não respeitam os professores, os colegas e não aprendem”* (Pascal).

A significação do professor enfatiza que a ausência do suporte familiar pode representar um obstáculo significativo para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis na escola. Quando os alunos chegam à escola sem o acompanhamento e o respaldo dos pais, podem enfrentar dificuldades em estabelecer vínculos positivos com os professores e com os colegas, o que pode resultar em comportamentos desrespeitosos e em um ambiente escolar desfavorável para a aprendizagem.

A falta de orientação e de suporte familiar pode contribuir para a falta de disciplina, de responsabilidade e de comprometimento dos alunos com os estudos. A ausência da família também pode impactar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, prejudicando a construção de habilidades de convivência, de respeito mútuo e de autonomia. É importante ressaltar que a escola e os professores desempenham um papel fundamental na vida dos alunos, mas a parceria e o envolvimento da família são essenciais para o sucesso educacional e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esta situação requer do Estado a adoção de estratégias e ações, visando à integração das famílias no ambiente escolar. Valorizar a educação e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade são essenciais para superar os desafios resultantes da falta de envolvimento familiar. Implementar projetos, programas e políticas educacionais contínuas pode ser a solução para criar um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e favorável ao desenvolvimento pleno dos alunos.

De acordo com Lima *et al.* (2023, p. 20), a ausência da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos:

[...] afeta diretamente o desempenho escolar dos filhos. Independentes da estruturação familiar, atribui-se às famílias a capacidade de interferir de forma positiva ou negativa no comportamento e desempenho dos filhos no ambiente escolar. A busca da harmonização familiar na escola deve ser priorizada, na procura de satisfazer as necessidades básicas contribuindo para o desenvolvimento social, a fim de que encontrem alicerces emocional e psíquico na formação de um indivíduo.

É fundamental que os pais estejam presentes e atuantes na vida dos filhos, participando de reuniões escolares, incentivando a leitura, auxiliando nas tarefas e estabelecendo uma comunicação aberta e afetiva com a escola, a fim de possibilitar as condições de estudo e aprendizagem.

Na família, a educação acontece de forma natural e informal, baseada nas interações cotidianas entre pais e filhos. Os valores, normas e conhecimentos são transmitidos de maneira intuitiva, sem uma estruturação formal ou planejada. Na escola, de acordo com Saviani (2011), a educação é formal, planejada e estruturada para atingir finalidades específicas, tais como a formação acadêmica e intelectual de cada indivíduo, ou seja, tem finalidades previstas, seguindo critérios e objetivos pré-estabelecidos. Mas é necessário destacar que essa formação tanto pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico como pode ser um processo de alienação.

De acordo com as ideias de Vigotski (2018), existe relevância das relações sociais no desenvolvimento humano, enfatizando que o ambiente social, incluindo família e escola, influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural, ético e estético de cada indivíduo. De acordo com o psicólogo russo, a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio das interações com os outros e no ambiente em que o sujeito está inserido (Vigotski, 2018). Portanto, é fundamental que a família, como primeiro agente de socialização da criança, estabeleça uma parceria sólida com a escola, a fim de proporcionar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. “Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições”. Mas, apesar de cada uma ter seu papel, estão interligadas e influenciam-se mutuamente no contexto do desenvolvimento dos estudantes (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 101). Há a necessidade de se observar as fronteiras institucionais de cada uma delas, ou seja, os limites e as características específicas que definem cada uma das instituições para atribuímos

responsabilidades e deveres diferentes que cada uma delas possa assumir perante os escolares e desse modo não comprometer negativamente o trabalho docente e o desenvolvimento dos estudantes.

Em São Raimundo Nonato, os professores do ensino médio participantes desta pesquisa significam que há distanciamento familiar na vida escolar dos filhos. Vejamos o pré-indicador que revela essa situação *“a família muitas vezes fica distante. A gente fica sozinho nessa luta, a escola marca reunião, você quer ter um diálogo com os pais, e muitas vezes os pais não aparecem, eles se comprometem pouco”* (Caucaia).

Se, por um lado, a ausência da família é angustiante para os professores e para a escola, por outro lado, é necessário compreender que vivemos em um país com grandes desigualdades sociais. A sociedade e o Estado, muitas vezes, atribuem à escola e à família a responsabilidade de resolver os problemas referentes à educação pública, sem considerar que essas instituições têm limitações e não podem agir sozinhas. Essa situação reflete a falta de apoio por parte da sociedade e do Estado em relação ao êxito na vida escolar dos estudantes.

A escola, por exemplo, pode até oferecer educação de qualidade, apoio pedagógico e estrutura adequada, mas sozinha não consegue superar questões mais amplas, como desigualdades sociais, falta de recursos, violência, entre outros fatores que impactam diretamente o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, as famílias muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, falta de acesso a serviços básicos, jornadas de trabalho extenuantes, entre outros desafios, que limitam sua capacidade de apoiar plenamente a educação e o desenvolvimento dos filhos, por isso inferimos que existe irresponsabilidade do Estado na construção de laços e condições objetivas e subjetivas para que as famílias tenham condições de acompanhar a vida escolar dos filhos.

É necessário criar canais diferenciados de comunicação, tais como comunicados impressos, mensagens por aplicativos apropriados, e-mails, redes sociais para os pais que têm esses dispositivos, visando avisá-los sobre eventos, reuniões, atividades escolares e outras informações relevantes. Oferecer horários flexíveis para reuniões e eventos na escola, considerando a disponibilidade dos pais que trabalham ou têm outras responsabilidades, para facilitar a participação de um maior número de famílias nas reuniões escolares.

Realizar visitas domiciliares por parte dos professores e equipe escolar para estabelecer contato direto com as famílias, conhecer suas realidades e necessidades, bem como incentivar a participação na vida escolar dos filhos. Isto porque a falta de compromisso da família com a vida escolar dos filhos dificulta a criação de laços de confiança, bem como coloca para o professor toda a responsabilidade pelo processo formativo dos estudantes.

Marques e Pessoa (2023), ao discutirem o processo de colaboração entre família e escola como possibilidade de formação humana de estudantes em espaço escolar, evidenciaram, com base nas ideias de Lukács, que família e escola são complexos sociais determinantes do desenvolvimento humano. De acordo com os autores, é na relação da família com a escola que os escolares desenvolvem e ampliam suas significações, suas necessidades e seu modo de compreender e agir na realidade de forma que ajude a elevar a nossa humanização.

De acordo com os autores:

[...] os complexos sociais atuam no sentido de mediar de forma mais especializada a relação do homem com o social. Visto isso, tomamos aqui Família e Escola como complexos sociais dessa totalidade, tendo a família como grupo social primário e permanente na vida humana, que, de modo particular, realiza práticas educativas; e a escola com processos mais organizados no que tange à mediação de conceitos científicos. Cabe destacar que os processos educativos referentes à família não se mostram de forma estruturada como no espaço escolar, aliás, as duas diferem na forma e no conteúdo, quando nos referimos à educação escolar. Mesmo assim, são complexos sociais que medeiam as produções culturais que são desenvolvidas ao longo da história da humanidade, portanto, cumprem a função de reprodução do gênero humano para o desenvolvimento social (Marques; Pessoa, 2023, p. 8).

Assim a família desempenha um papel importante quando acompanha a vida escolar dos estudantes de modo que enseje em melhor desempenho nas aprendizagens, inclusive no acompanhamento da atividade que os professores repassam para os alunos estudarem em casa, desde o primeiro ano do ensino médio e também conhecer as atitudes destes adolescentes na escola. Mas é necessário destacar que muitos pais moram distante da escola, trabalham o dia todo, alguns vivem em situação de vulnerabilidade social e não podem acompanhar a vida dos escolares.

A pobreza dos pais pode ter um impacto significativo no acompanhamento da vida escolar dos filhos, gerando uma série de consequências negativas para o desenvolvimento educacional e emocional das crianças. Famílias em situação de pobreza muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras para prover as necessidades básicas de seus membros, o que pode resultar em falta de recursos materiais para apoiar a educação dos filhos. Isso inclui a falta de material escolar, livros, acesso à tecnologia e outras ferramentas educacionais que são essenciais para o aprendizado.

Essas famílias frequentemente precisam trabalhar longas horas em empregos mal remunerados para garantir o sustento da família, o que pode resultar em falta de tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos. A pobreza pode gerar sentimentos de inadequação,

vergonha e baixa autoestima nos pais, o que pode afetar sua capacidade de se envolver ativamente na vida escolar dos filhos.

A falta de autoconfiança dos pais pode se refletir na falta de incentivo e apoio emocional aos estudantes, prejudicando seu desenvolvimento emocional e acadêmico. Existe também um grande contingente de pais e mães de alunos no Nordeste e também em São Raimundo Nonato, com baixo nível de escolaridade que pode enfrentar dificuldades para compreender e acompanhar o sistema educacional de seus filhos, o que pode resultar em falta de orientação e suporte na tomada de decisões relacionadas à educação. Se, por um lado, alguns pais pobres podem até desejar educação de qualidade para seus filhos, por outro lado, enfrentam barreiras econômicas, sociais que dificultam seu envolvimento na vida escolar das crianças e adolescentes.

A procura pontual pela escola por parte dos pais não colabora para resolver os problemas de retenção, abandono e fracasso escolar, e infelizmente *“a ausência maior é justamente os pais de alunos que tem dificuldades de aprendizagens, que são reprovados. Quando chega no terceiro ano, já tem uma redução quase de 90% de ausência dos pais nas reuniões de pais e mestres ou quando convocados para plantões pedagógicos”* (Caucaia).

Quando a família visita a escola em decorrência de um problema pontual com seu filho, é importante destacar que isso revela o desinteresse pelo processo, pelo desenvolvimento do filho e denota a transferência de responsabilidade total da escolarização para a escola. O professor Konrad relata que os pais comparecem a escola somente no final do ano letivo: *“no final do ano vem aquela quantidade enorme de pais cobrando, mas a responsabilidade durante todo o ano, eles jogam em cima da escola”*.

No final do ano letivo, é tempo de apresentar todo o resultado obtido pelos alunos no decorrer do processo formativo. Alguns podem ser reprovados e os pais às vezes não aceitam a reprovação dos filhos; já houve situações em que se verificaram agressões de pais contra professores. Em dezembro de 2021, uma professora de uma escola pública localizada na cidade de Ariquemes-RO foi agredida de forma cruel por um pai de aluno em função de sua reprovação.³⁶ Em 2019, em Balneário Camboriú, uma mãe agrediu uma professora por conta da reprovação de seu filho.³⁷

³⁶ Disponível em: <https://sintero.org.br/noticias/geral/nota-de-repudio-contrato-de-violencia-a-uma-professora-da-rede-publica-de-ensino-em-ariquemes/2729>. Acesso em: set., 2024.

³⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/12/19/mae-agride-professora-ao-saber-que-estudante-foi-reprovada-em-sc.ghtml>. Acesso em: jul., 2024.

No primeiro caso, além de ser um ato de violência escolar, é também um ato de violência de gênero de um pai contra a professora. Os dois casos evidenciam que os pais não acompanham a vida escolar de seus filhos e cobram direitos que não têm. Inferimos que casos como esses continuam acontecendo e muitos não são divulgados por medo de represálias, ameaças, linchamento virtual e até mesmo medo que os professores e professoras podem ter de ser expostos nas redes sociais e canais de notícias.

De acordo com Saviani (1994), a escola tem abarcado várias funções educativas, além de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos como elementos da cultura humana. As diversas funções da escola envolvem cuidar de estudantes nos aspectos emocionais, acolher estudantes em vulnerabilidade social, econômica, afetiva, oriundos de contextos familiares de violência doméstica e outros tipos de violência, lidar com as carências socioemocionais, principalmente no ensino médio, porque é nessa faixa etária da adolescência para a vida adulta que surgem diversos problemas de ordem emocional, mudança na estatura corporal, formas de socialização, carências e necessidades, problemas de autoestima e de autoaceitação, de aceitação dos pais, dentre outros problemas que envolvem essa fase na vida das pessoas. Desse modo, há uma possível transferência de responsabilidade para a escola, o que gera excesso de compromissos, de deveres para ela.

Saviani (1994, p. 154) destaca que:

[...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia.

Em resumo, a escola é um espaço multifuncional que vai muito além da transmissão de conhecimentos acadêmicos e que atua em várias dimensões da vida dos estudantes, passando pela cognitiva, afetiva, e, principalmente, no acolhimento e desenvolvimento dos escolares. Ao longo do tempo, a família começou a atribuir à escola, além do papel de transmitir os conteúdos curriculares, a atenção e a cautela, os cuidados com carências afetivas quando os professores estabelecem laços de confiança.

Vejamos este pré-indicador: *“Eu trabalho com aproximadamente 100 alunos, nas quatro turmas. Desse 100 (cem) pais ou responsáveis, 5 (cinco) pais vem conversar comigo. Então é um problema muito sério, porque o professor de certa forma ele fica sobrecarregado, ele fica procurando soluções”* (Caucaia). Ou seja, a família está se recusando a ocupar seu espaço e seu dever de colaborar com a educação dos filhos, e deixando que a escola resolva todos os problemas que envolvem os alunos. Desse modo, a sobrecarga dos professores

acontece porque, além de realizar a atividade de ensino, têm que lidar com processos de ordem emocional, problemas de relacionamento com os próprios pais, questão de gênero e outras necessidades que os alunos sentem e vivem.

Sobre essa questão que envolve situações particulares, como gênero e sexualidade, Nery *et al.* (2015, p. 290) destacam que

a grande resistência dos pais para iniciar dialogar com os filhos se dá pela falta de preparação, ou por vergonha para abordagem do tema, ou por ambos. Além disso, alguns pais temem que a introdução precoce do tema possa significar um aval para que os mesmos iniciem sua vida sexual antecipadamente.

Também e muitas vezes, os filhos não se sentem à vontade para expor suas emoções, angústias frustrações e vulnerabilidades. Além disso, muitos pais podem ter uma postura autoritária e pouco empática, o que faz com que os filhos sintam medo de serem julgados ou repreendidos ao compartilharem seus sentimentos, suas emoções.

Quando os pais não estabelecem um diálogo aberto e saudável sobre gênero e sexualidade com seus filhos, isso pode acarretar uma série de consequências negativas para o desenvolvimento e bem-estar, principalmente dos adolescentes, que pode resultar em concepções distorcidas, preconceituosas e inadequadas sobre questões relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual, etc. De acordo com Nery *et al.* (2015, p. 291), “A ausência de um diálogo aberto é uma questão cultural e possui relação direta com a forma como os pais viveram sua sexualidade quando adolescentes”.

Essa situação requer contribuir para a reprodução de estereótipos de gênero, discriminação e preconceitos. Os filhos podem internalizar crenças limitantes e discriminatórias sobre identidades de gênero e orientações sexuais, o que pode impactar negativamente sua autoestima, autoaceitação e relacionamentos interpessoais. A falta de espaço para discutir questões importantes e sensíveis pode criar barreiras na relação familiar, dificultando a construção de vínculos de confiança e apoio mútuo. A falta de aceitação e compreensão por parte da família pode gerar sentimentos de isolamento, ansiedade, depressão e baixa autoestima nos adolescentes e jovens.

Por outro lado, os professores são vistos como pessoas de confiança e apoio dentro do ambiente escolar, muitas vezes demonstrando mais empatia e paciência para lidar com as questões emocionais dos alunos. O professor Caucaia revela a seguinte significação “*A gente chama a família para você dialogar, para você expor o que é que está acontecendo com aquele aluno, mas eles não vêm. Mas não tem um apoio daquele setor que é mais importante, a família.*” Deste modo fica evidenciado que a colaboração entre pais e professores é determinante para o desenvolvimento escolar, emocional e social dos estudantes.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 421), ao investigar a relação família e escola e êxito dos alunos, destacam que “[...] É perceptível que quando a família opta por auxiliar na educação do filho, viabiliza maiores condições para uma aprendizagem satisfatória e para o pleno desenvolvimento”. Desse modo, o aluno se sente de um certo modo protegido, acompanhado e desencadeia motivos reais para continuar estudando e se desenvolvendo.

Este indicador revela significações de professores acerca do papel da família na vida escolar dos estudantes e, de modo geral, os docentes significam que há uma transferência de responsabilidade no processo de educar, gerando nos professores sentimentos de impotência diante do distanciamento familiar e revelam que muitos problemas de ordem emocional, tais como ansiedade, tristeza e desinteresse dos estudantes, têm relação com a falta de apoio familiar, algo que tem impactado negativamente a atividade do professor. As significações revelam que os professores anseiam por uma profícua parceria família e escola, e que a família assuma o dever de participar ativamente da vida escolar dos filhos.

Contudo o sistema capitalista impõe uma série de desafios e limitações para as pessoas pobres, tornando ainda mais difícil o acompanhamento da vida escolar dos filhos. A desigualdade econômica e social gerada por este sistema cria barreiras significativas para que os pais em situação de pobreza possam oferecer o suporte e a orientação necessários para o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Essa realidade revela as contradições e injustiças presentes no sistema, que perpetua a exclusão das famílias mais vulneráveis. A lógica do lucro e da acumulação de riqueza em detrimento do bem-estar e da dignidade das pessoas cria um ciclo de desigualdade que se reflete na educação e no futuro das gerações mais vulneráveis. Além disso, o sistema capitalista, muitas vezes, desvaloriza o trabalho não remunerado realizado no âmbito familiar, como o cuidado com os filhos e o acompanhamento escolar, contribuindo para a invisibilidade e a desvalorização do papel dos pais em situação de pobreza. Também contribui para isso a consciência ingênua dos professores em não reconhecer como a situação de pobreza das famílias impacta o acompanhamento dos escolares.

Por outro lado, destacamos que Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014) realizaram uma pesquisa com um grupo de 12 famílias moradoras de um território de alta vulnerabilidade social, situado na periferia da Zona Leste de São Paulo e sua relação com o acompanhamento escolar dos filhos. A pesquisa foi realizada com dois grupos, sendo um com famílias que vivenciavam condições de pobreza extrema e outro grupo que acompanhava seus filhos na escola por meio da ação direta da mãe ou pela delegação a terceiros, tais como tias e irmã ou irmão mais velhos.

De acordo com os resultados da pesquisa, ficou evidenciado que:

Os dois grupos demonstraram igualmente uma expectativa positiva em relação à escola e à escolarização de seus filhos, contrariando, portanto, as representações que supõem haver uma desvalorização ou indiferença de famílias pobres e, especialmente, moradoras de territórios vulneráveis em relação à vida escolar dos filhos. Ambos ainda realizavam, igualmente, esforços para a própria escolarização e sobretudo, para assegurar o acesso das crianças à escola e a permanência nela. No interior do segundo grupo, encontrou-se, porém, um subgrupo de mães que se distinguiu das demais do próprio grupo, por assumir um "protagonismo" na escolarização dos filhos que tomavam a iniciativa de buscar contatos com a escola e incorporavam em suas rotinas diárias práticas de acompanhamento escolar (Carvalho-Silva; Batista; Alves, 2014, p. 124).

Esta pesquisa traz evidências contrárias à ideia comum de que famílias pobres, especialmente aquelas que vivem em áreas vulneráveis, têm uma postura de desvalorização ou indiferença em relação à educação de seus filhos. Ambos os grupos estudados demonstraram uma expectativa positiva em relação à escola e à escolarização de suas crianças. Além disso, tanto os pais do primeiro grupo quanto do segundo grupo realizavam esforços para garantir o acesso e a permanência dos filhos na escola. O destaque da pesquisa recai sobre um subgrupo de mães do segundo grupo que se destacava por assumir um papel ativo e protagonista na escolarização de seus filhos.

Esses resultados desafiam estereótipos e preconceitos que associam automaticamente a pobreza à falta de interesse ou comprometimento com a educação. Eles ressaltam a importância de reconhecer a diversidade de realidades e experiências dentro de grupos sociais considerados vulneráveis, destacando que a postura dos pais em relação à educação de seus filhos pode variar significativamente, em contexto de vida semelhantes. Não podemos negar que, embora a pobreza possa representar um desafio para as famílias no que diz respeito ao acesso a recursos e oportunidades educacionais, ela não deve ser vista como um impedimento absoluto para o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos.

Mas conclamamos a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam o acesso universal à educação de qualidade e o apoio às famílias em situação de vulnerabilidade, bem como acabem com as condições de opressão e desumanização impostas pelo capitalismo. E caminhar na direção da transformação social e da construção de uma sociedade justa e solidária passa pela superação das barreiras impostas pelo sistema capitalista e pela garantia dos direitos fundamentais de todas as pessoas, especialmente das famílias de crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade social, inseridas no sistema educacional.

Finalizamos este núcleo com a discussão do sexto e último indicador: *“motivos de ingresso e permanência de professores na docência”* no ensino médio nas escolas de São Raimundo Nonato (PI).

As reflexões aqui tratadas partem da compreensão de que o ingresso na docência em nosso país nem sempre é resultado de uma escolha, mas quase sempre é determinado pela realidade social e econômica daqueles que a vivenciam. Em uma sociedade capitalista, na qual o Estado segue a lógica empresarial, o neoliberalismo determina o fracasso e a desvalorização da profissão, afastando excelentes profissionais pela falta de políticas continuadas de valorização do trabalho dos professores.

De acordo com os postulados de Leontiev (1978), a estrutura da atividade humana é analisada em sua intrincada relação com a estrutura da consciência, entendida como uma unidade indissociável. Nesse contexto, o autor destaca a importância dos conceitos de objeto, necessidade e motivo que são elementos fundamentais que influenciam diretamente a forma como a atividade humana é realizada e vivenciada.

Para esse psicólogo russo,

[...] o desenvolvimento da própria atividade humana, seus motivos e meios, transforma as necessidades do homem e dá origem a novas necessidades de modo que a hierarquia das necessidades muda na extensão de que a satisfação de algumas delas é reduzida ao status somente de condições necessárias para a atividade do homem (Leontiev 1978, p. 11).

Desse modo, os motivos são os principais desencadeadores da realização da atividade humana e tanto as necessidades como os motivos e o modo como se realiza a atividade constituem um processo dinâmico de transformação e é justamente isso que impulsiona o desenvolvimento humano; portanto a capacidade de criatividade reflete o potencial ilimitado do ser humano para inovar e se superar.

Sobre os motivos para ingressar e permanecer na docência, selecionamos das narrativas dos(as) professores(as) algumas significações; vejamos:

Entrar na docência, foi uma coisa predestinada. Para alguns foi por falta de opção. No meu caso não foi por falta de opção, foi por gostar de ministrar aulas. Desde criança eu já reunia alguns primos e ensinava matemática. Quando estava eu cursando o terceiro ano do ensino médio, eu substituí meu pai como professor por um mês. E isso foi motivo, porque logo eu entrei na universidade, e na universidade achei a oportunidade, encontrei a oportunidade de trabalhar como professor, e nisso estou até hoje. São 20 anos. E vou te dizer, não sei fazer outra coisa a não ser ministrar aulas, a não ser ministrar. Meu sentimento hoje é de realização. Realizado, sem pretensões de sair da área (docência) (ER 3, Konrad).

Primeiro eu fiz o curso do magistério, que já é um curso direcionado para ser professor, a gente aprendia na sala de aula a dar aula. F foi essa a minha formação, no magistério, antigo pedagógico que a gente chamava. A gente quando entrava no curso de magistério, já começava com as disciplinas voltadas para dar aula, para trabalhar na sala de aula e também com estágio de observação e regência. Então esse foi um dos motivos. E depois, acredito que pela sobrevivência mesmo, necessidade de ter um emprego, trabalho. Eu trabalhava na roça, somente na roça, e busquei um trabalho,

aí apareceu a chance de um concurso, prestei concurso e entrei no estado já através de concurso. A minha formação era nesta área. **Necessitava de um trabalho e gosto da profissão. É a minha profissão,** o trabalho **de onde tiro o meu sustento e da minha família,** e acredito na educação e também **trabalho por vocação [...] sinto-me bem, é do meu trabalho (docência) de onde tiro o meu sustento e de minha família. Tenho um bom relacionamento com a comunidade escolar.** Procuo lembrar da contribuição que dou a sociedade quando **eu consigo transformar a realidade de pessoas** (ER 1, Pascal).

Desde criança eu tive um grande incentivo dos meus Pais. O meu pai não estudou, ele se dedicou à sua profissão, operador de máquinas pesadas. Foi para Minas Gerais desde os seus 16 anos. **Mas mesmo assim, é um grande apaixonado pela educação,** ele não estudou, mas **sempre nos incentivou.** Para ele é muito importante o estudo. E **minha mãe foi uma grande incentivadora, é professora aposentada, e era um grande exemplo que eu e minha irmã e o meu irmão tínhamos em casa.** Minha mãe depois de 20 anos que tinha terminado o magistério curso pedagógico, e **já era professora efetiva,** ela fez o curso superior. Então **foi uma grande incentivadora. Então desde criança eu me via como professora.** Então na família nós nos reunimos, nós, eu, meus irmãos e meus primos, e **já brincávamos de escolinha.** Lá em casa, como eu falei, tem o portão, e **nesse portão era o quadro de giz. E a gente pegava os livros dos anos anteriores, fazíamos as atividades,** pegávamos os livros de caligrafia, apagávamos e fazíamos novamente (ER 3, Stevens).

Na universidade percebi que a disciplina História possui uma grande responsabilidade social. Um ensino de História contextualizado com a realidade regional ou local é de fundamental importância na transformação do cidadão crítico, conhecedor e atuante no meio do qual faz parte. **Um dos momentos mais impactantes do curso, foi justamente o período de estágio supervisionado, fase de regência. Foi justamente nesse período que percebe que minha escolha tinha sido muito acertada, pois ministrar aulas me fazia bem, o tempo passava muito rápido. Então a minha escolha pela docência consiste nesse fator, me sinto bem em sala de aula. Em 2013 iniciei minha trajetória como profissional do magistério. Através de um processo seletivo ofertado pela SEDUC/PI, consegui ser aprovado e com isso, fui convocado para trabalhar na Escola Estadual de Tempo Integral Moderna em São Raimundo Nonato (PI). Foi um período muito desafiador, no entanto, muito gratificante e de aprendizado.** Entendo que o ensino de história é criar pessoas pensantes, pessoas essas que valorizam a democracia, a coletividade, a memória local. **Foi com esse sentimento que terminei a graduação e iniciei minha carreira docente. Em 2014 fui aprovado em um concurso público promovido também pela SEDUC/PI e no ano seguinte, 2015, em outro concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Anísio de Abreu/PI. De 2015 a 2016 trabalhei como professor de Ciências Humanas no Programa Pro Jovem Urbano, desenvolvido na cidade de São Raimundo Nonato pela SEDUC/PI. Na atualidade, que atuo como professor de História, na educação básica nos dois municípios** (ER 1, Caucaia).

Segundo Leontiev (1978), os motivos compreensíveis e eficazes são fundamentais para a compreensão da ação dos indivíduos. Os motivos compreensíveis referem-se à capacidade de um indivíduo entender e justificar seus comportamentos, enquanto os motivos eficazes dizem

respeito à capacidade de alcançar os objetivos desejados por meio desses comportamentos. Na realidade, esses motivos se manifestam de diversas formas, seja através da busca por reconhecimento social, da satisfação das necessidades básicas, na busca pela sobrevivência etc.

Asbahr (2005, p. 110) destaca que "[...] a atividade subordina-se ao seu motivo, as ações dependem de seus objetivos". Ou seja, quando o professor realiza a docência, há que considerar que o resultado pode ser positivo com boas aprendizagens discentes ou negativo em que as aprendizagens são precárias. No caso dos professores participantes da pesquisa, apesar de gostarem e de se identificarem com a profissão, em última instância, o que determina o ingresso e a permanência são as necessidades de sobrevivência. Neste caso, concordamos com Asbahr (2014, p. 93) que, ao destacar que os motivos guiam a atividade humana, denuncia que, em uma sociedade capitalista, "[...] O sentido do trabalho para o trabalhador não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente".

De acordo com o relato do professor Pascal, seu ingresso na docência se deu pela necessidade e pela oportunidade que teve ao realizar o concurso público e revela a seguinte significação: "*Estou na docência pela sobrevivência mesmo, necessidade de ter um emprego, pela sobrevivência. Eu trabalhava na roça, e busquei um trabalho, aí apareceu a chance de um concurso e entrei no estado já através de concurso.* Esse professor mora na zona rural e trabalha em escola do Estado no município, na zona urbana, distante de casa em torno de 20km, atuando em três turnos e em duas escolas. Sua significação sobre o ingresso e permanência na atividade docente revela que a docência é o meio pelo qual ele garante sua sobrevivência e de sua família.

As necessidades humanas são aspectos determinantes da existência de cada indivíduo, pois englobam uma série de demandas físicas, emocionais e sociais que precisam ser atendidas para garantir sua sobrevivência e bem-estar. No entanto é importante ressaltar que essas necessidades não são estáticas e universais, uma vez que o seu conteúdo concreto pode variar de acordo com as circunstâncias e a forma como são satisfeitas. Por exemplo, a necessidade de alimentação pode ser suprida de diferentes maneiras, dependendo dos contextos cultural, econômico e social nos quais o indivíduo está inserido.

No caso dos motivos de ingresso e permanência na docência, variam: Pascal e Caucaia têm seu ingresso e permanência na docência determinados pela necessidade de sobrevivência, não tinham outras opções de trabalho. Já Konrad e Stevens ingressaram e permanecem na docência por influência dos pais, por escolha da profissão. Os quatro professores revelam que pretendem continuar na docência. De acordo com a teoria da atividade de Leontiev (1978),

esses motivos elencados pelos professores Pascal e Caucaia são compreensíveis, porque a primeira necessidade humana é de se alimentar, vestir e dormir, ou seja, a de sobrevivência material. Então, é compreensível que a motivação do professor seja ganhar um salário para sobreviver. Mas não é eficaz, porque os motivos eficazes revelam uma relação entre o sentido pessoal da atividade e o objetivo da atividade (objeto) que, no caso da docência, deveria ser educar os estudantes do ensino médio, formá-los.

Já os motivos que orientam a atividade dos professores Konrad e Stevens são eficazes porque, de acordo com a teoria de Leontiev (1978), o motivo eficaz é aquele que está relacionado com a atividade humana e que impulsiona o sujeito a agir de forma produtiva e satisfatória. No caso do professor em atividade docente, o motivo eficaz é aquele que está ligado ao seu engajamento com o processo de ensino-aprendizagem e com a sua vontade e propósito de formar os alunos com qualidade.

Para Leontiev (1978), os motivos são as forças internas que impulsionam a ação e determinam o comportamento humano. Na atividade do professor, os motivos eficazes são aqueles que promovem o engajamento, a dedicação e a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Esse autor enfatiza que os motivos eficazes do professor devem estar alinhados com os objetivos educacionais, os valores pedagógicos e as necessidades dos alunos. Isso significa que o professor deve ter um propósito claro e significativo para sua prática educativa, buscando sempre o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor.

Além disso, Leontiev (1978) destaca a importância da autorregulação dos motivos do professor, ou seja, a capacidade de refletir sobre suas próprias motivações, ajustar suas estratégias de ensino e buscar constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas. Os motivos eficazes do professor devem ser sustentados por uma atitude positiva, pela dedicação aos processos formativos direcionados por sua atividade na busca contínua pelo seu desenvolvimento profissional.

Portanto, de acordo com esse autor, os motivos eficazes na atividade do professor são essenciais para o sucesso educacional dos alunos, pois influenciam diretamente a qualidade do ensino, o envolvimento dos estudantes e o alcance dos objetivos educacionais. Ao desenvolver motivos eficazes, o professor pode inspirar e motivar seus alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

No caso dos professores entrevistados, eles se identificam com a docência e não querem desistir, pelo contrário, eles querem melhores condições de trabalho para melhorar sua prática. De acordo com Leontiev (1978, p. 140), “[...] as condições sociais carregam em si mesmas, os

motivos e objetivos de sua atividade, as maneiras e meios de sua realização; em uma palavra, a sociedade produz a atividade humana”.

Desse modo, as condições sociais (objetivas e subjetivas) são elementos fundamentais que moldam e influenciam as motivações e objetivos das atividades individuais e coletivas. De acordo com essa perspectiva, as pessoas não agem de forma isolada, mas, sim, em um contexto social e cultural que determina as suas necessidades, desejos e aspirações.

As condições sociais englobam não apenas os aspectos materiais, como as condições de trabalho da escola, as condições materiais de produção da vida, a economia, a tecnologia, mas também os recursos simbólicos e normativos, que orientam as práticas sociais e os valores de uma determinada sociedade. No caso dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato, eles continuam exercendo a profissão, apesar das péssimas condições de trabalho, mas denunciam que essa falta de estrutura afeta negativamente o desenvolvimento de suas atividades.

Leontiev (1978, p. 2), ao destacar as características da atividade humana, fala que

[..] Um traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade.

Assim, para Leontiev (1978), compreender as condições sociais significa compreender os motivos e objetivos que orientam as ações dos indivíduos em uma determinada sociedade. No caso dos professores do ensino médio, são docentes que têm na profissão um meio de sobrevivência econômica, de ajuda a sua família, de comprar um bem para consumo. Como vivemos em uma sociedade capitalista, o trabalho que realizamos, no caso a docência, como atividade humana gera condições de garantir a sobrevivência econômica, pois, como afirma Asbahr (2005, p. 269), “Para o trabalhador, o sentido do trabalho não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim, ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente”.

As condições de trabalho e remuneração dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI são insuficientes para garantir a sobrevivência com qualidade dos professores, que ficam indignados com essa situação. No caso dos professores da rede estadual de ensino do Piauí, a remuneração é bastante precarizada. Vejamos o seguinte pré-indicador: *“Eu vejo esse achatamento salarial que o Estado está fazendo com a gente que é especialista*

e ganha igual a quem tem apenas o magistério. Isso é para ninguém querer mais. Tem gente pedindo demissão, para procurar outro emprego melhor” (Konrad).

O achatamento salarial dos professores tem se tornado um problema cada vez mais comum nas instituições de ensino e tem sido um fator determinante para pedidos de demissão. A discrepância entre os salários dos professores em relação a outras carreiras tem levado muitos profissionais a buscar oportunidades de trabalho. O baixo salário dos professores não condiz com a importância e responsabilidade da sua função, o que gera insatisfação no ambiente de trabalho e alguns terminam abandonando a profissão. Os cursos de formação de professores estão perdendo seu espaço em relação a outras graduações pelo desinteresse de muitos jovens em ser professor.

Estudo realizado em 2024, no Estado do Paraná, evidenciou que “o interesse em cursos de licenciatura caiu 74% nos últimos seis anos nas universidades públicas do Paraná. O dado considera a quantidade de candidatos inscritos nos vestibulares e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) nos cursos de Matemática e Letras, de 2017 a 2023”.³⁸

Em nível nacional, o projeto Educa Mais Brasil do INEP demonstrou que, em 2023, houve um nível muito alto de evasão de alunos dos cursos de licenciaturas. De acordo com a pesquisa,

o Brasil tem cerca de 1,6 milhão de pessoas cursando algum tipo de licenciatura. Desse total, 60% estudam à distância e quase 70% dos alunos não realizam a quantidade mínima de horas de estágio obrigatório e não concluem o curso. E apenas 38% concluíram a graduação de forma presencial.³⁹

Outro detalhe que merece ser destacado é que muitos dos concludentes dos cursos de licenciatura acabam optando por lecionar não necessariamente por gostar da docência, ou por opção, mas sim por falta de outras oportunidades e possibilidades de terem acesso a outra profissão. Isso acaba refletindo de forma negativa na qualidade do ensino, uma vez que, por não se identificar com a profissão ou tê-la apenas como meio de sobrevivência, dificilmente os professores podem estar totalmente engajados com a sua prática pedagógica.

A falta de reconhecimento da importância dos professores da educação básica acaba impactando não apenas os profissionais da área, mas também os alunos, que são privados de uma formação de qualidade. Por outro lado, as significações em torno da docência variam: professores, mesmo com baixa remuneração e condições precárias de trabalho, gostam do que

³⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura-por-cursos-de-licenciatura-cai-74percent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml>. Acesso em: ago., 2024.

³⁹ Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/licenciatura- apenas-38-dos-alunos-concluíram-o-curso-no-pais>. Acesso em: ago., 2024.

fazem e dizem não querer sair da docência ou até mesmo que estão na docência por escolha e não por falta de opção em outras profissões.

As significações acerca dos motivos de ingresso e permanência na docência variam entre os participantes da pesquisa. O professor Konrad entrou na docência não por falta de opção em outra profissão, mas por escolha e, no início, a sua motivação veio do fato de poder substituir o próprio pai que teve que se ausentar por um mês da sala de aula. O professor significa que se sente feliz na profissão e reitera que *“não sei fazer outra coisa a não ser ministrar aulas. Meu sentimento hoje é de realização. Me sinto realizado, sem pretensões de sair da área”* (Pascal).

O professor Pascal relata que só teve a oportunidade de fazer o curso de magistério que habilita a profissão docente e que se identificou com a docência no estágio durante a realização do curso. O professor significa que encontra na profissão as condições de seu sustento e de sua família, ou seja, a escolha da profissão se deu por necessidade de sobrevivência. O professor tem mais de 25 anos na docência e não quer abandonar. O pré-indicador a seguir traz a significação sobre os motivos de ingresso e permanência na profissão: *“eu entrei na docência pela necessidade de ter um emprego, trabalho. Eu trabalhava na roça, somente na roça, e busquei um trabalho, aí apareceu a chance de um concurso, prestei concurso e entrei no estado já através de concurso”* (Pascal).

Este pré-indicador revela significações sobre a trajetória de vida do professor e sua ascensão profissional. Ao mencionar que trabalhava na roça e buscou uma oportunidade de trabalho, ele evidencia sua origem humilde e sua busca por melhores condições de vida. A oportunidade de prestar um concurso público e ser aprovado para trabalhar no Estado representa uma conquista significativa em sua carreira, pois indica a entrada em um emprego estável e com garantias trabalhistas e previdenciárias. Esse professor gosta da docência e significa sua atuação como possibilidade de transformar vidas. Vejamos este outro pré-indicador: *“Tenho um bom relacionamento com a comunidade escolar. Procuro lembrar da contribuição que dou a sociedade quando eu consigo transformar a realidade de pessoas”* (Pascal).

A significação ressalta que, mesmo que o professor tenha entrado na carreira docente por necessidade de sobrevivência, ele desenvolveu motivos eficazes com relação à educação. Ele destaca a importância do relacionamento com a comunidade escolar e reconhece o impacto positivo que sua atuação pode ter na sociedade. Ao mencionar que se esforça para se lembrar da contribuição que oferece à sociedade ao transformar a realidade das pessoas, ele demonstra seu comprometimento com a educação e o desenvolvimento dos alunos. Valorizar a transformação da realidade das pessoas através da educação reflete engajamento e

conscientização do impacto positivo que a educação pode ter na vida das pessoas e na comunidade como um todo. A postura reflexiva e comprometida do professor em relação ao seu trabalho evidencia sua responsabilidade, compromisso e dedicação em contribuir para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos, buscando sempre oferecer uma educação de qualidade que faça diferença na vida de cada um deles.

Com relação à participante Stevens, esta tem uma história diferente na relação com a docência. A professora teve a influência da mãe, que é professora, e incentivo do pai que, mesmo não sendo professor, valoriza a educação. Desde criança, ela simulava ser professora com seus primos, ou seja, já significava a docência como algo positivo. Vejamos o pré-indicador que revela essa significação: *“minha mãe foi uma grande incentivadora, é professora aposentada, e era um grande exemplo que eu e minha irmã e o meu irmão tínhamos em casa. Lá em casa, como eu falei, tem o portão, e nesse portão era o quadro de giz. E a gente pegava os livros dos anos anteriores, fazíamos as atividades, pegávamos os livros de caligrafia, apagávamos e fazíamos novamente.* A professora permanece engajada com a docência e não pensa em abandonar, portanto, a profissão.

O professor Caucaia produziu motivo para ser professor durante o estágio obrigatório, pois sentia que gostava de ministrar aulas. Vejamos o pré-indicador que revela essa significação: *“um dos momentos mais impactantes do curso foi justamente o período de estágio supervisionado, nesse período que percebi que minha escolha tinha sido muito acertada, pois ministrar aulas me fazia bem, o tempo passava muito rápido. Então a minha escolha pela docência consiste nesse fator, me sinto bem em sala de aula”* (Caucaia).

A significação revela que um dos momentos mais representativos de sua formação como professor foi o período de estágio supervisionado. Durante esse período, ele compreendeu que sua escolha pela formação em docência tinha sido acertada, pois ministrar aulas como estagiário lhe trazia bem-estar e satisfação, e foi determinante para consolidar sua escolha pela docência, mostrando que a satisfação pessoal em ensinar é um aspecto importante no exercício da docência. O professor, ao terminar o curso superior, foi aprovado em concurso público e se encontra fazendo mestrado para continuar na docência. Portanto os sentidos e motivos produzidos pelo professor na relação com a docência são de bem estar e de querer permanecer na profissão.

Asbahr (2005, p. 271), ao discutir a relação entre sentido e motivos, destaca que:

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações de estudo para o estudante, e para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito,

ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.

As significações sobre os motivos de ingresso na docência revelam o grau de consciência que os professores têm da escolarização de qualidade para o desenvolvimento dos estudantes e por acreditarem que, mesmo diante da falta de condições de trabalho adequadas, todos os participantes da pesquisa desejam continuar na docência. Mesmo sendo uma necessidade, trabalhar para sobreviver e compreendendo que a remuneração não é satisfatória, eles consideram que é determinante para sua sobrevivência, mas também é uma possibilidade de realização profissional. Para Stevens, a docência é prazerosa e a professora relata que se sente *“feliz ao estar na sala de aula, no momento que eu estou com os meus alunos, que eu vejo a interação deles naquela aula e me sinto realizada em poder estar colaborando no processo de ensino-aprendizagem.*

Ela relata o sentimento de felicidade ao se ver com seus alunos, interagindo e se engajando nas atividades durante as aulas. Esse momento de troca e aprendizado é o que motiva a professora a permanecer na profissão, sentindo-se realizada ao ver o impacto positivo que pode ter na vida de seus estudantes. A docência vai muito além de transmitir conhecimento, é também criar laços de afetos e auxiliar no desenvolvimento pessoal e acadêmico de cada aluno. A professora destaca a importância do ambiente de participação e entusiasmo dos estudantes, tornando-o propício para o aprendizado, desenvolvimento dos estudantes e elevação de sua própria autoestima.

Para os professores participantes desta pesquisa, é nítido o valor que eles dão à profissão, bem como a realização profissional, isso é o que sugere as significações identificadas nos pré-indicadores a seguir:

Então, me sinto, assim, com uma missão. Eu me sinto que... a partir da minha história de vida, **da dedicação desde os meus 19 anos de idade à docência**, claro, aí teve o período que eu fiquei um pé na educação, e um pé na arqueologia depois, mas sempre vi também como uma missão, assim, participar desse processo ensino-aprendizagem, **estar inserida no âmbito da educação como educadora é muito bom. Eu sempre fui uma apaixonada pela docência e, além de professora, também sou arqueóloga e sou apaixonada pela pesquisa e pela docência.** Acho que **o meu grande sonho é unir e trabalhar sempre nessas duas áreas, que eu as vejo muito interligadas.** Então, como professora, **eu me sinto muito feliz ao estar realizando uma aula prática, seja uma aula de campo ou uma aula mais teórica** (ER 3, Stevens).

E quero ficar na docência até me aposentar. Eu trabalho em duas redes (de ensino), municipal e na estadual, mas eu costumo dizer para meus colegas de trabalho, que **é na escola do Estado, que eu me sinto professor, eu me sinto realizado. Eu gosto do que eu faço.** Atualmente, aqui (Escola) eu **estou encontrando mais dificuldades. Mais obstáculos, muita dificuldade. A gente sabe que tem deficiência no ensino e nas aprendizagens. Os alunos**

têm defasagem de aprendizagem, inclusive agora a juventude fica mais nas redes sociais, mas eu me sinto, de uma certa forma, realizado. Como diz, é de onde eu tiro o meu sustento, o sustento da minha família, e eu tenho vontade de continuar (na docência), eu gosto do que faço, é minha profissão, é o trabalho de onde eu tiro o meu sustento e da família, eu pretendo continuar até aposentar (ER 2, Pascal).

As significações dos professores convergem para os sentimentos de bem-estar na profissão, que culminam com maior dedicação dos professores, realização pessoal e profissional e maior qualidade na educação pública. Mesmo com os dilemas da profissão, tais como desinteresses dos jovens pela escola, uso excessivo de redes sociais que atrapalha a concentração, os professores se mantêm com a vontade de continuar no exercício da docência.

A professora Stevens relata que, mesmo tendo formação em Arqueologia e até mesmo em alguns momentos exercendo essa profissão, ela se sente realizada realmente é na docência: *“estar inserida no âmbito da educação como educadora é muito bom. Eu sempre fui uma apaixonada pela docência e, além de professora, também sou arqueóloga e sou apaixonada pela pesquisa e pela docência”*.

O professor Pascal valoriza a condição de ser docente e não quer abandonar a profissão, pois é essa profissão que garante o sustento de sua família. Ele relata que *“tem vontade de continuar eu gosto do que faço, é minha profissão, é o trabalho de onde eu tiro o meu sustento e da família, eu pretendo continuar até aposentar”*.

Quando os professores demonstram entusiasmo e contentamento em sala de aula, isso pode estimular o interesse dos estudantes, motivando-os a participar ativamente das atividades propostas e a se dedicarem aos estudos. Além disso, os professores podem criar um ambiente escolar mais acolhedor favorecendo o desenvolvimento dos estudantes dessa forma; a conexão entre a alegria do professor e o desempenho dos alunos revela a importância do bem-estar emocional dos professores e alunos. O professor consegue criar laços de afetos positivos que, por sua vez, desencadeiam em boas aprendizagens discentes.

Desse modo, inferimos que a consciência dos professores participantes desta pesquisa, que acham muito difícil ou quase impossível realizar a formação humana na escola, revela significações que demonstram o impacto positivo de sua atividade na vida de muitos alunos do ensino médio. As significações de Pascal contidas no pré-indicador a seguir denotam essa consciência de transformar a vida dos estudantes. Ele significa da seguinte forma: *“quando estou na sala de aula eu procuro lembrar da contribuição que dou a sociedade quando eu consigo transformar a realidade de pessoas”*.

Essas significações revelam a necessidade de caminhar, mesmo que diante dos obstáculos da sociedade capitalista, na direção da efetivação da proposta de formação escolar

que tenha como norte a direção da formação humana. Para isso, é fundamental compreender que a sociedade, como um todo, incluindo movimentos sociais, pais, alunos, gestores e comunidade, encontra-se engajada e comprometida com a melhoria da educação, com participação na organização das ações e decisões do Estado no sentido de contribuir para que as escolas funcionem com condições de caminhar na direção do desenvolvimento humano nos estudantes, por meio da mediação de conhecimentos científicos sistematizados ao longo da história humana, ou seja, que o ambiente escolar é possibilidade da apropriação das objetivações humanas mais desenvolvidas.

Segundo Duarte (2008, p. 31), “a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade, ou seja, a formação de cada indivíduo como ser humano”. Portanto, professores e estudantes precisam vivenciar situações de aprendizagem que colaborem para a humanização por meio do processo educativo escolar, porque compreendemos que a educação escolar é um espaço privilegiado por trabalhar o conhecimento de forma sistematizada que possibilita apropriação dos elementos da história e da cultura humana. Ou seja, os professores, ainda com poucas condições de trabalho e os diversos obstáculos que a sociedade capitalista impõe, estão comprometidos com o projeto de educação na direção da formação humana.

Desse modo, inferimos que, quando o professor se identifica com a docência, desenvolve afetos positivos e tem condições de planejar e estruturar seu trabalho com condições de elevar ao máximo o desenvolvimento dos estudantes; reconhece que a escola tem um papel importante na sociedade e que ser docente é fazer parte desse projeto, dando indícios de que reconhecem a importância do que fazem. que esses professores significam a escola como um *locus* privilegiado de desenvolvimento dos indivíduos de acordo com as ideias de Martins (2010, p. 213), pelas quais destaca que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Quando proporcionado de forma igualitária, com as condições de trabalho de professores e de estudo para os alunos, quando o Estado e os sistemas educacionais se esforçam para melhorar, a educação escolar é muito importante para toda a sociedade, um complexo (educação) fundamental, por ser o *locus* principal de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. É através desse processo de escolarização que os alunos podem expandir seus horizontes, questionar o *status quo* da elite dominante e se tornarem cidadãos críticos e

engajados com a luta por uma sociedade melhor. Portanto, a educação escolar não deve ser vista apenas como um meio de transmitir informações, mas, sim, como uma ferramenta para possibilitar as pessoas a pensarem por si mesmas e a contribuírem de forma significativa para a sociedade.

Este núcleo sintetiza as significações dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, que vêm apresentando sua atividade na relação com as condições de trabalho a que são submetidos. Estes profissionais enfrentam desafios significativos ao exercerem sua profissão, incluindo condições de trabalho precárias e uma carga excessiva de atividades. As salas de aula não possuem ar-condicionado, o que leva os professores a lidarem com altas temperaturas e falta de ventilação adequada e resulta em ruídos perturbadores que exigem que eles elevem a voz para serem ouvidos pelos alunos. Essa situação tem levado a um esgotamento físico e mental dos professores.

Outra situação bastante preocupante é que os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, no âmbito da esfera estadual, têm um plano de carreira, cargos e salários bastante defasado, com salários muito baixos. Quando os professores são mal remunerados e desvalorizados, eles tendem a se sentir alienados do seu trabalho e das suas próprias capacidades, o que se reflete no modo como se relacionam com os alunos e no seu comprometimento com a educação. Com este cenário, dificilmente os(as) professores(as) se sentem encorajados a ministrar aulas criativas e diversificadas. Essa situação desencadeia um ciclo de reprodução das desigualdades educacionais, entre estudantes filhos de trabalhadores e estudantes da elite.

Os professores do ensino médio de SRN/PI denunciaram uma questão preocupante: a falta de formação e capacitação adequada para lidar com as exigências do novo ensino médio. Diante dessa lacuna, eles podem se sentir frustrados, impotentes e desconectados, impactando negativamente a qualidade do ensino e o progresso dos estudantes. Além disso, existe o sentimento de que eles não estão sendo devidamente valorizados e apoiados pelas instituições educacionais e pelo Estado, o que, por sua vez, pode gerar sentimentos de descrença no próprio trabalho e os estudantes podem sentir-se desamparados e desvalorizados quando percebem que seus professores não estão devidamente preparados para atendê-los de forma adequada.

Destacamos, nas significações dos professores neste núcleo, que existe, em São Raimundo Nonato, uma grande quantidade de professores contratados por tempo determinado sem concursos públicos. É a lógica neoliberal que afeta a educação e tem contribuído para a precarização do trabalho, como a contratação exagerada de professores sem direitos trabalhistas e previdenciários. Essa situação afeta também os professores efetivos, pois a categoria perde

forças para lutar contra a lógica burguesa, por direitos e por melhores condições de trabalho, uma vez que o professor contratado não adere aos movimentos de luta para não ser demitido.

Um dos aspectos que influenciam diretamente no cotidiano dos professores, conforme expresso em suas significações, é a falta de interesse dos jovens pela escola. Quando os professores vivenciam a falta de interesse dos alunos e precisam lidar com a apatia e a falta de comprometimento dos estudantes, isso afeta a autoconfiança dos docentes, levando-os a questionar a relevância e o impacto de seu trabalho.

Contudo inferimos que o desinteresse dos adolescentes e jovens pela escola não é problema isolado, mas sim um reflexo das contradições e desigualdades presentes na sociedade capitalista. A falta de investimento na educação pública, a precarização do trabalho docente, a pobreza material do aluno do ensino público, escolas poucos atrativas, a desvalorização da cultura e do conhecimento contribuem para a formação de subjetividades desinteressadas pela educação, o que, por sua vez, impacta diretamente a relação com os professores.

Outro fator é a questão da pobreza que afeta muitas famílias de São Raimundo Nonato e outras das diversas regiões do nosso País, que dependem de programas sociais e subempregos para sobreviver e são obrigados a enfrentar cargas horárias de trabalho extenuantes que tiram a possibilidade de acompanhamento da vida escolar dos filhos. Essa situação reflete as desigualdades e injustiças presentes na sociedade capitalista.

Neste núcleo, os professores revelaram os motivos que os levaram a escolher e permanecer na profissão. São originados na necessidade de sobrevivência e garantia do sustento de suas famílias. Isso acarreta uma série de impactos negativos tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos e a qualidade do ensino em geral, criando sentimento de frustração e desistência da carreira.

A educação escolar, que deveria ser um instrumento de emancipação e igualdade, torna-se, na realidade, mais um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que os indivíduos de classes sociais mais privilegiadas têm acesso a uma educação de qualidade, enquanto os mais pobres são privados desse direito fundamental. Desse modo, podemos inferir que as condições desumanas de trabalho dos professores não são apenas fruto de problemas pontuais, mas sim de um sistema de produção que coloca o lucro e a produtividade acima do bem-estar e da dignidade dos trabalhadores que continuam trabalhando de modo explorado, desumanizado e alienado. Desse modo, o que acontece é a reprodução da pobreza de geração em geração, que é um reflexo da lógica capitalista pela necessidade constante de ter trabalhadores aptos a gerar riquezas sob a lógica da exploração e desprovidos das condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Em resumo: as condições de

trabalho dos professores do ensino médio têm colaborado para a desumanização dos professores em atividade.

Nesse contexto, as contradições do sistema capitalista se manifestam de forma clara na educação, onde a mercantilização e a precarização do trabalho docente comprometem a formação integral dos indivíduos e a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para superar essas contradições e transformar a realidade educacional, é necessário lutar por políticas públicas que valorizem a educação, que garantam condições dignas de trabalho para os professores e que promovam uma educação crítica, emancipatória e inclusiva. Somente assim será possível construir um sistema educacional que atenda às necessidades e aos direitos de todos os indivíduos, independentemente das circunstâncias econômicas em que se encontram.

A seguir, passaremos a discutir o segundo núcleo de significação que envolve as condições de trabalho durante e após a pandemia de Covid-19.

6.2 “Durante a pandemia eu mesmo apresentei quadros de ansiedade, foi muito forte”: significações sobre condições de trabalho durante e pós-pandemia

Este núcleo evidencia os impactos da pandemia na vida dos professores, bem como no período pós-pandemia, e as condições de ensino e aprendizagem durante essa doença letal que afetou o mundo. A pandemia do coronavírus trouxe uma série de impactos na vida dos professores ao redor do mundo. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, os educadores tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensinar e se comunicar com os alunos.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia foi a falta de preparo e recursos para o ensino on-line. Muitos tiveram que aprender a utilizar plataformas digitais e ferramentas de videoconferência de forma improvisada, o que gerou um aumento na carga de trabalho e no estresse.

Além disso, a falta de contato físico com os alunos e a dificuldade em manter a atenção e o engajamento durante as aulas virtuais também impactaram negativamente a qualidade do ensino. Os professores e alunos sentiram-se sobrecarregados, sem o suporte e a colaboração dos colegas e da equipe escolar. Este núcleo de significação é composto pelos seguintes indicadores: *Significações sobre as condições objetivas de trabalho durante e após a pandemia de COVID-19 e Condição de ensino e aprendizagem durante a pandemia*. Desse modo, passamos a discutir o primeiro indicador.

Este indicador revela as significações sobre as consequências adversas que a pandemia de Covid-19 tem gerado na área da educação. Os relatos dos quatro participantes da pesquisa expõem um cenário de sofrimento e impotência diante das dificuldades enfrentadas, como a falta de condições adequadas para o trabalho remoto e a ausência de capacitação para lidar com essa realidade. Além disso, as questões de ansiedade e desesperança em relação ao futuro também são destacadas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), no primeiro ano da pandemia, os impactos na educação foram significativos, evidenciando a urgência de medidas eficazes para mitigar esses efeitos negativos (OMS, 2021).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no primeiro ano da pandemia de Covid-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25% (OMS, 2021). Uma das principais explicações para esse aumento é o estresse sem precedentes causado pelo isolamento social decorrente da pandemia, das perdas de pessoas queridas e da própria família e do medo de adoecer. Ligados a isso estavam as restrições à capacidade das pessoas de trabalhar, solidão, medo de se infectar, sofrimento e morte de entes queridos, “luto e preocupações financeiras também foram citados como estressores que levam à ansiedade e à depressão”.⁴⁰ Dessa forma, o cenário apresentado pela OMS retrata o poder letal da doença e como a pandemia afetou drasticamente as relações sociais.

Segundo Magalhães (2021), a pandemia da COVID-19, até esse momento, está sendo considerada o principal acontecimento deste século, pois mexeu com todas as pessoas e com todas as atividades humanas. O autor disse o seguinte:

A pandemia do novo Coronavírus já pode ser considerada o acontecimento mais importante do século XXI, até o momento. Num mundo globalizado, que acelera o tempo e comprime o espaço, o fluxo de capitais, pessoas e informações intensifica e eleva exponencialmente as consequências da pandemia e os riscos decorrentes da retração econômica, do aumento da vulnerabilidade social e da incapacidade dos sistemas de saúde em face dos efeitos e impactos que atingem, em maior ou menor medida, nações, populações e grupos sociais em todo o mundo (Magalhães, 2021, p. 35).

No caso da atividade docente, ela sofreu ainda mais esses impactos, principalmente porque o contexto acentuou as desigualdades educacionais e gerou um abismo entre os estudantes pobres e trabalhadores e os filhos da elite, já que, para estes, foram reservadas as condições de continuar estudando.

Desse modo, a pandemia de Covid-19 teve um impacto significativo na vida dos professores, trazendo desafios em função das mudanças abruptas em suas rotinas e práticas

⁴⁰ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-Covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao>. Acesso em: set., 2024.

pedagógicas em face do ensino remoto e readaptação ao trabalho presencial. Professores e alunos e seus familiares tiveram que lidar com as incertezas e ansiedades decorrentes da situação de pandemia. A falta de contato físico com os alunos e a dificuldade em manter o engajamento também se destacaram como desafios, afetando o bem-estar emocional e mental dos professores.

Vejamos as significações expressas nos relatos dos participantes da pesquisa sobre essa situação:

Durante a pandemia, eu mesmo, eu apresentei quadros de ansiedade. Foi muito forte, um quadro de ansiedade. Cheguei a fazer uso de bebidas praticamente todo dia durante a pandemia, porque bebendo, aliviava, esquecia do mundo, **estava ali, sem expectativa, esperando a pandemia acabar, com sentimento de impotência**. [...]além do mais, teve **muitos alunos com quadros de ansiedade. Os quadros de ansiedade em alunos e professores dentro das escolas está gigantesco. Depois da pandemia**, o negócio se **agravou**, existe uma grande quantidade de alunos ansiosos, ansiosos até demais. Alguns alunos estão com problemas de ansiedade, **e precisa de apoio na escola**, e nós professores não temos como dar esse apoio (ER 1, Konrad).

Outro motivo que vem atrapalhando a aprendizagem dos alunos são alguns problemas da pandemia que passou aí dois anos com **os alunos quase parados, sem estudar**. Muitos **alunos e professores com ansiedade, tristeza**, por **problemas sócio emocionais que interferem na sala de aula**. Então esses problemas gerados na pandemia continuam atrapalhando tanto o ensino com aa aprendizagens (ER 2, Pascal).

[...] **no período da pandemia**, já tinham, **mas** atualmente aumentou, **tem muitos alunos com crises de ansiedade. Mas mesmo antes da pandemia a gente já tinha alguns casos**, assim, de problemas graves que a gente tinha que dar total assistência, chamar Samu, por exemplo, **tem alunos que tinha e tem tanta ansiedade** quando ela tinha problema... dava crise neurológica, tipo **de ficar sem poder andar. Após a pandemia, muitos alunos desenvolveram ansiedade**, fizemos campanha para comprar remédio (prescrito pelos médicos) aqui na escola (ER 1, Stevens).

Durante a Pandemia, enfrentei **alguns obstáculos na minha prática pedagógica. O isolamento social**, que foi necessário para conter a propagação do vírus, trouxe grandes incertezas e marcou um grande desafio, pois **limitava a interação entre estudante e professor, gerou ansiedade, insegurança, falta de expectativa e sentimento de impotência**. No meu caso, **os principais sentimentos foram de incerteza e medo**. A incerteza, o medo do vírus, **da saúde própria e de entes queridos foi algo que prevaleceu durante todo esse período. De certo modo**, tudo que aconteceu **serviu para busca de novas formas de trabalhar e novas formas de lidar com a tecnologia** (ER 3, Caucaia).

Diante dos relatos dos professores participantes da pesquisa, inferimos que as consequências negativas da pandemia se deram especialmente em função do medo de contaminação pelo vírus, adoecimento e morte, pelo distanciamento social imposto para conter a propagação do vírus, o que, por sua vez, gerou um impacto significativo na docência e nas relações sociais. O distanciamento social causou um isolamento que afetou tanto professores

quanto alunos, levando ao desenvolvimento de problemas emocionais e adoecimento mental de muitos(as) professores(as) e gerou diversos impactos negativos.

Um dos principais impactos na atividade dos(as) professores(as) foi a necessidade de adaptação de forma abrupta ao ensino remoto mediado por tecnologias digitais, muitas vezes sem a devida estrutura e capacitação. Outro desafio foi lidar com seus próprios problemas de ansiedade e tristeza e ainda dos mesmos problemas de seus alunos. De acordo com o relato do professor Pascal, a pandemia gerou “*ansiedade, medo, incertezas quanto ao futuro e a vida do professor foi afetada desde a paralização das aulas presenciais. Esses sentimentos afetaram e continuam afetando até hoje.*”

De acordo com os relatos dos professores, inferimos que a pandemia de Covid-19 trouxe consigo uma série de desafios para estes profissionais e para os alunos do ensino médio, especialmente no que diz respeito às consequências da ansiedade e depressão gerada por esse cenário. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, os professores se sentiram sobrecarregados com a necessidade de adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas, muitas vezes sem o devido suporte e capacitação.

A necessidade de adaptação às novas plataformas e tecnologias, a criação de materiais de ensino adequados ao ambiente virtual e a necessidade de conciliar a vida pessoal com as exigências do trabalho remoto foram apenas algumas das razões que sobrecarregaram os educadores. Além disso, a falta de preparo prévio e a pressão por manter a qualidade do ensino durante uma pandemia global contribuíram para o aumento do estresse e da carga de trabalho dos professores.

Para Saviani (2020), no contexto pandêmico, surgiu o ensino remoto que não pode se equivaler ao ensino presencial. No entanto, segundo este autor, para que esse tipo de ensino possa funcionar, é necessário que:

[...] certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanhar, com proveito, o ensino remoto. [...] Ora, está evidenciado que essas condições não são preenchidas para a grade maioria dos alunos e, mesmo, para boa parte dos professores (Saviani, 2020, p. 12).

Inferimos, portanto, que a transição para o ensino remoto comprometeu o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que muitos não possuíam acesso adequado à internet e equipamentos necessários para acompanhar as aulas online. A falta de interação presencial e a dificuldade de adaptação a um novo formato de ensino também contribuíram para a queda no

desempenho dos alunos. A ausência de condições para a oferta do ensino remoto/a distância, tanto para os professores como para os estudantes, fez acentuar o fracasso escolar.

Soares, Bock e Marques (2023, p. 10), ao analisarem os impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica e sua relação com o fracasso escolar, destacaram que este é um fenômeno histórico que, com “[...] o surgimento do ensino remoto emergencial agravou ainda mais a precarização da educação dos mais pobres e, conseqüentemente, contribuiu para o aumento dos casos de fracasso escolar”. O fracasso escolar no Brasil é um problema complexo e multifacetado que tem raízes profundas em questões estruturais e socioeconômicas.

Dentre as principais origens desse problema, destacam-se a desigualdade social, a falta de investimento na educação pública, a precariedade das infraestruturas escolares e a desvalorização dos profissionais da educação. A desigualdade social é um dos principais fatores que contribuem para o fracasso escolar, uma vez que muitas crianças e adolescentes enfrentam condições precárias de vida que impactam diretamente o seu desenvolvimento. Desse modo, o fracasso escolar se perpetua por se constituir em sociedade de classe com interesses antagônicos.

Nessa direção, Soares, Bock e Marques (2023, p. 6) denunciam que

[...] o fracasso escolar é um tema muito sensível, por estar relacionado a processos de exclusão social e sofrimento de pessoas, geralmente crianças e adolescentes que internalizaram valores de uma sociedade que, tendo por base a ideologia liberal, responsabiliza o próprio indivíduo pelo sucesso ou fracasso na construção de suas existências.

Ao responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelo sucesso ou fracasso na construção de suas existências, a lógica neoliberal tende a ignorar as desigualdades de oportunidades, o acesso desigual à educação de qualidade, as condições socioeconômicas desfavoráveis e outros fatores que podem impactar o desempenho escolar dos estudantes. Isso pode levar à culpabilização dos indivíduos, crianças, adolescentes e jovens que enfrentam dificuldades na escola, sem considerar o contexto mais amplo em que estão inseridos. Esse fenômeno (fracasso escolar) é complexo e multifacetado influenciado por diversos fatores sociais, econômicos e estruturais.

A pandemia da Covid-19 também demonstra sua dupla face, muito embora seja discutido que ela atingiu a todos de modo igual, mas a classe dominante da sociedade podia ficar em casa comandando a produção e venda dos produtos, já os trabalhadores de diversas atividades que não pararam durante o contexto pandêmico ficaram expostos ao vírus, uma vez que precisavam trabalhar nas chamadas atividades essenciais.

Para Ricardo Antunes (2020, p. 17),

A COVID-19 exibe todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça. Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente ocultos na retórica de que ‘todos estamos juntos nesta guerra’, as práticas, em particular por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sombrias.

A citação deste autor sugere que, embora haja um discurso de união e solidariedade na luta contra a pandemia, as práticas adotadas, especialmente por parte dos governos nacionais, revelam motivações mais obscuras e desigualdades subjacentes e apontam para o fato de que as desigualdades pré-existentes foram acentuadas e exacerbadas durante a pandemia, afetando de forma desproporcional as pessoas de classes sociais mais baixas, as mulheres e as minorias étnicas. O autor também critica a retórica de união e solidariedade, sugerindo que, por trás dessa narrativa, há interesses e motivações que não são transparentes.

Ao refletir sobre as desigualdades estruturais que são evidenciadas e agravadas durante a pandemia, também destaca a importância de reconhecer e enfrentar as disparidades de classe, gênero e raça que permeiam a sociedade, a fim de construir uma resposta mais justa e equitativa aos efeitos pós-pandemia.

Outra questão que nos preocupa é que o contexto pandêmico deixou muitas pessoas adoecidas, quer em função da própria doença, quer em função dos sentimentos de medo, tristeza, apreensão e impotência em vista do contexto vivido. Professores adoecidos emocionalmente tendo que lidar com as demandas tecnológicas e emocionais de seus alunos. O relato do professor Konrad é muito contundente; ele afirma que: *“durante a pandemia, eu mesmo, eu apresentei quadros de ansiedade. Foi muito forte, um quadro de ansiedade. Cheguei a fazer uso de bebidas praticamente todo dia durante a pandemia, porque bebendo, aliviava, esquecia do mundo, estava ali, sem expectativa, esperando a pandemia acabar, com sentimento de impotência.*

Infelizmente muitos professores de São Raimundo Nonato-PI recorreram ao consumo de bebidas alcoólicas como forma de aliviar o sofrimento e a tristeza que surgiram em meio ao cenário de incertezas e isolamento social e continuam fazendo isso porque a atividade docente é estressante. No entanto é importante enfatizar que essa prática é um mecanismo de fuga da realidade que pode trazer consequências negativas para a saúde física e mental desses profissionais. A reflexão sobre a relação entre o consumo de álcool e o enfrentamento dos desafios da pandemia demonstra uma fase de desumanização do ser humano, pois o uso de bebidas alcoólicas pode acentuar quadros de ansiedade, depressão, hipertensão pós-uso, entre outras consequências.

Nessa direção, Aguiar, Voigt e Soares (2023, p. 4), ao investigarem os impactos da pandemia na educação básica, destacaram que o período pandêmico foi permeado pelo “[...]”

adoecimento ético-afetivo de professores, alunos e familiares, a sobrecarga de trabalho, os limites da formação e da prática docente para ensinar em ambientes virtuais, com destaque para as metodologias de ensino ancoradas em recursos digitais”.

Durante a pandemia da Covid-19, o ensino remoto se tornou a principal forma de educação em muitos lugares do mundo, o que trouxe diversos desafios para professores e alunos. O adoecimento ético-afetivo mencionado na citação refere-se ao impacto emocional e psicológico que essa nova forma de ensino pode ter sobre os envolvidos.

Para os professores, a transição para o ensino remoto muitas vezes significou lidar com uma sobrecarga de trabalho, a necessidade de se adaptar rapidamente a novas tecnologias e metodologias de ensino, além da preocupação com a saúde e segurança de seus alunos. Já para os alunos, o ensino remoto pode trazer sentimentos de isolamento, dificuldades de concentração e desafios no acesso à tecnologia e recursos necessários para o aprendizado, caso dos docentes e alunos de São Raimundo Nonato-PI que, além da falta de recursos tecnológicos, muitos estavam adoecidos pelo medo da doença, bem como pela perda de familiares e amigos.

Por conta da precarização do ensino remoto, da dificuldade de readaptação ao ensino presencial pós-pandemia e sem a implantação de medidas de suporte psicológico por parte do Estado para cuidar dos problemas emocionais e mentais de professores e alunos, gerados durante e após essa crise sanitária global, os professores avaliam que houve impactos negativos na aprendizagem dos alunos que pode ser evidenciada no relato do professor Pascal: “[...] *temos déficits de aprendizagens, existe uma grande lacuna, muitas perdas de aprendizagens. As aulas remotas não promoviam um ensino de qualidade e nem os alunos aprenderem, agora estão com muito déficit de aprendizagens. Durante esse tempo de aulas remotas ficou uma lacuna na aprendizagem*”.

As supostas lacunas ou déficits de aprendizagem, gerados no período pandêmico ocorreram principalmente pela falta de condições de ensinar por parte dos professores e de estudar por parte dos alunos. A falta de interação presencial e a dificuldade em se adaptar ao ensino remoto resultaram em um desgaste emocional para os professores, que tiveram que se reinventar rapidamente e ofertar o ensino remoto. Os sentimentos de tristeza e ansiedade, bem como a dificuldade de concentração pela falta de convívio social impactaram negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar geral dos professores e estudantes, fato que colabora para acentuar as desigualdades educacionais no País.

Para Barreto *et al.* (2020), outro problema que avultou no Brasil, em face da pandemia da Covid-19, foi a acentuação das desigualdades educacionais entre estudantes das escolas públicas e estudantes das escolas privadas, porque, enquanto os alunos das escolas públicas não

dispunham das condições de estudo, os alunos das escolas particulares tinham condições necessárias para estudar e continuar aprendendo.

Os autores destacaram que:

[...] durante a pandemia e da necessidade de continuidade de se propor atividades escolares por meio das tecnologias digitais, desvendou-se as diferenças relevantes provenientes das desigualdades sociais do nosso país. Notou-se que tanto as escolas públicas como as escolas privadas perpassam por realidades muito distintas, quanto ao acesso às tecnologias para oferecerem uma educação de qualidade e cumprirem os planejamentos do ano letivo escolar. Consoante a isso, percebe-se que alunos(as) das escolas privadas têm acesso à internet, computadores, notebooks, tablets, celulares e ambientes adequados para continuar a rotina escolar. Comparativamente aos estudantes de escolas públicas, a maioria não possui em suas casas equipamentos tecnológicos, rede de internet com bons sinais que suportem a demanda das aulas e atividades virtuais, espaços adequados para os estudos (Barreto, *et al.*, 2020, p. 797).

A pandemia da Covid-19 intensificou as desigualdades educacionais entre alunos de escolas públicas e privadas no Brasil, devido a uma série de fatores. Em primeiro lugar, as escolas públicas, muitas vezes, enfrentam desafios estruturais, como falta de recursos tecnológicos e acesso precário à internet, espaços físicos e mobiliários em casa para estudar, o que dificulta a realização de atividades remotas. Além disso, muitos alunos de escolas públicas dependem da merenda escolar como principal fonte de alimentação, o que foi interrompido com o fechamento das escolas.

Por outro lado, as escolas privadas, em geral, possuem mais recursos para se adaptarem ao novo formato de ensino a distância, como a contratação de professores adicionais e a disponibilização de equipamentos adequados, pois, como afirmam Neves, Fialho e Machado (2021, p. 11), a falta de estrutura e condições da oferta do ensino durante o período de distanciamento social,

[...] não se aplica literalmente às escolas privadas, posto que essas instituições implementaram o ensino por meio remoto híbrido, somado às condições materiais dos pais que puderam garantir os recursos tecnológicos em casa para que os alunos tivessem acesso ao novo modelo de ensino implementado em face da pandemia.

Desse modo, a disparidade socioeconômica entre as famílias dos alunos também influencia, uma vez que muitas famílias de baixa renda tiveram que lidar com a perda de empregos durante a pandemia, o que pode ter impactado negativamente no aprendizado de seus filhos. Em resumo, a pandemia escancarou as desigualdades educacionais já existentes no Brasil, tornando necessário um esforço conjunto de governos, escolas e sociedade para reduzir esse abismo e garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes.

Facci, Silva e Sousa (2020), ao discutirem as contribuições da psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia e a questão do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais e como a pandemia asseverou esse quadro, fizeram a seguinte afirmação:

O ano de 2020 está sendo atípico. Não sabemos se “atípico” é o termo mais correto. Talvez “emblemático” ou “diferente” possa ser mais adequado. Fala-se que estamos vivendo um “novo normal”, “novo” em alguns sentidos, mas “normal” em uma sociedade que explora cada vez mais os trabalhadores e que teima em desvalorizar o conhecimento científico, a educação, o trabalho do professor, a arte e a cultura, ou seja, o ser humano, de forma ampla (Facci; Silva; Sousa, 2020. p. 126).

A citação das autoras destaca as peculiaridades do contexto pandêmico nos processos educativos escolares, bem como a continuidade de práticas estruturais sociais que perpetuam desigualdades e desvalorizam aspectos essenciais da vida humana. Elas apontam para a exploração crescente dos trabalhadores, a desvalorização do conhecimento científico, da educação, do trabalho do professor, da arte e da cultura como exemplos de como a sociedade capitalista negligencia aspectos fundamentais da experiência humana.

Portanto as autoras realizam uma crítica à forma como a sociedade contemporânea valoriza determinados aspectos em detrimento de outros, priorizando muitas vezes o lucro e a produtividade em detrimento do bem-estar, da educação, da cultura e do desenvolvimento humano. As autoras nos convidam à reflexão sobre as transformações e continuidades presentes na atual conjuntura, destacando a importância de repensar valores e prioridades, a fim de construir uma sociedade mais justa, solidária e que valorize plenamente o ser humano em sua totalidade, no período pós-pandemia (Facci; Silva; Sousa, 2020).

No período pós-pandemia, momento em que os professores e alunos retornaram à escola de forma presencial, os problemas de ansiedade, depressão, transtornos mentais e falta de engajamento por parte dos alunos persistiram. De acordo com Fernandes *et al.* (2023, p. 6), a preocupante situação de ansiedade e depressão no ambiente escolar evidencia a necessidade de uma abordagem cuidadosa por parte do Estado e da sociedade. A pandemia da Covid-19 trouxe consigo uma urgência para o desenvolvimento de intervenções eficazes a fim de minimizar o sofrimento psicológico das pessoas. As repercussões desse cenário na sociedade continuam a ser um dos desafios mais significativos a serem enfrentados no contexto atual.

Existe a necessidade de a escola promover apoio/suporte pedagógico e psicológico para as demandas dos estudantes, que também são afetados negativamente pelo uso excessivo das redes sociais. A constante exposição a informações, notícias negativas e comparações incessantes com os outros nas redes sociais podem levar a uma sobrecarga emocional e mental. Além disso, a dependência dessas tecnologias para se sentir conectado e constantemente ligado

pode resultar em sentimentos de isolamento e solidão. O impacto negativo do uso excessivo de telas e redes sociais na saúde mental é alarmante e reforça a necessidade de conscientização sobre as práticas saudáveis de uso dessas ferramentas.

Vejamos, no excerto a seguir, como os professores significam essa realidade:

Existe uma grande quantidade de alunos ansiosos. Eles precisam de apoio na escola, e nós professores não temos como dar esse apoio de uma equipe profissional da área específica e não tem. Dizem que tem uma equipe multiprofissional na GRE. Eu nunca vi. Eu vi uma psicóloga duas vezes lá na escola passando por lá. Eles não têm um cronograma de visitas. **Eles precisam chegar na escola, de sentar, conversar, ouvir**, ou seja, tirar um dia ou dois na semana pra estar lá na escola ouvindo **os problemas dos alunos. É preciso ter uma equipe multiprofissional em cada escola** (ER 3, Konrad).

Tem muitos **alunos com** problemas de **ansiedade**, transtorno de aprendizagens. **Cada escola poderia ter** um grupo de profissionais, **uma equipe multiprofissional**, formado por um profissional de cada área dessas, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Até que o Estado tem essas pessoas, esse **grupo** lá da GRE, que estão sempre visitando as escolas, **mas não conseguem atender as demandas e nem fazer acompanhamentos**, são visitas pontuais (ER 2, Pascal).

Aqui **na escola que trabalho, tem a sala de (AEE) Atendimento Educacional Especializado**, a do Estado funciona aqui. **A professora que atende** na AEE, sempre nos **relata muitas das dificuldades que os alunos enfrentam** e que ela (professora) também. **É difícil**, cada caso é um caso. **Cada aluno é diferente** (ER 1, Stevens).

[...] Então se ele não tem esse salário adequado, ele tem que procurar outras oportunidades, outros meios de compensar essa vida financeira, então **ele (professor) se vê sujeito** a isso, **a trabalhar em várias escolas e aí desenvolve a exaustão**, ele desenvolve **problemas emocionais**. Ele vai se sobrecarregar e pode correr o risco de desenvolver **até algumas doenças, como já ocorreu aqui na escola**. Então tem professores que trabalham em duas redes que tem problemas de saúde (ER 3, Caucaia).

Pelo relato dos professores, é possível constatar uma grande quantidade de alunos com necessidade de acompanhamento pedagógico, psicológico e social, e que existe a demanda de implantação em cada escola de uma equipe multiprofissional, bem como salas de atendimento educacional especializado para atendimento tanto dos estudantes atípicos quanto das demandas relativas a ansiedade, indícios de depressão.

Uma equipe multiprofissional na escola é essencial para atender às diversas demandas relacionadas aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Com a presença de profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e terapeutas ocupacionais, é possível oferecer um suporte mais completo e especializado para os estudantes que necessitam de atenção diferenciada.

A sala de atendimento educacional especializado se torna um espaço fundamental para acolher esses alunos e proporcionar um acompanhamento mais individualizado, promovendo assim um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento dos estudantes. A parceria com os professores contribui para a identificação precoce de possíveis dificuldades, intervenções, acompanhamento, bem como um planejamento pedagógico mais adequado às necessidades específicas de cada aluno.

A atuação conjunta e interdisciplinar desses profissionais se torna fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os estudantes. Atualmente, existe uma única equipe multiprofissional que fica na sede da Gerência Regional de Educação (GRE) do Estado, o que é insuficiente, considerando que essa gerência atende 12 municípios e mais de 18 escolas de ensino médio. O professor Konrad fez o seguinte relato: *Existe uma grande quantidade de alunos ansiosos. Eles precisam de apoio na escola, e nós professores não temos como dar esse apoio. Dizem que tem uma equipe multiprofissional na GRE. Eu nunca vi. Eu vi uma psicóloga duas vezes lá na escola passando por lá. Eles não têm um cronograma de visitas”*.

Os professores das chamadas salas de ensino regular não têm formação e capacitação para lidar com situações de necessidades específicas dos alunos, o que pode resultar em desafios no processo, na atividade de ensino dos docentes. Ainda é necessário destacar que os professores também estão passando por problemas de sofrimento psíquico e emocional nos pós-pandemia. A questão da falta de condições e formação adequada dos professores e falta de equipe multiprofissional capacitada atualmente para dar suporte emocional aos alunos com transtornos emocionais e de aprendizagem é um problema que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas.

De acordo com Fernandes *et al.* (2023, p. 1267),

O pós-pandemia trouxe consigo uma revolução na vida de um professor, manifestando uma desestruturação física, mental e social, sendo um dos sintomas o estresse excessivo, a exaustão devido à pressão e horas de trabalho a serem cumpridos, insegurança com a nova forma de ensinar. Desta forma, percebemos que a volta as aulas presenciais, manifestou uma grande alteração psíquica na vida de um professor, trazendo mudanças na sua metodologia e complicações nos seus aspectos psicossociais.

O retorno das aulas de modo presencial pós-pandemia tem-se mostrado um marco significativo na vida de muitos professores, desencadeando uma série de alterações psíquicas e emocionais. A necessidade de adaptação a um novo (antigo) ambiente de trabalho, a preocupação com a saúde própria e dos alunos e a pressão por recuperação de resultados acadêmicos são apenas alguns dos desafios enfrentados por eles. A mudança na metodologia

de ensino, que agora precisa ser adaptada ao contexto presencial tradicional, tem um novo público, novo porque, embora sendo os mesmos alunos, estes aparecem com novas formas de ser e pensar.

As questões emocionais que afetam os alunos no retorno às aulas presenciais, depois de um longo processo de uso excessivo de mídias para assistir aulas, para se entreter etc., exigem um cuidado especial, tanto por parte da instituição de ensino quanto do próprio profissional, para que sejam garantidas condições adequadas de ensino e de estudo. Condições estas que não são oferecidas pelo Estado.

Essa situação revela a negligência do Estado com a saúde mental dos professores e alunos da rede pública. Existe a necessidade real de uma equipe bem atuante nas escolas para lidar com os problemas pós-pandemia para garantir a superação dos problemas emocionais gerados na pandemia. É necessária uma equipe bem formada e capacitada tecnicamente em número suficiente com condições de oferecer suporte emocional, educacional, de acordo com as demandas existentes e com as que surgirem. É necessário compreender o impacto dos traumas do distanciamento na vida de cada estudante causados pela pandemia e a necessidade de estratégias de ensino híbridas para atender a diferentes necessidades dos alunos.

De acordo com Mendes (2024, p. 94), “[...] Equipes Multiprofissionais contribuem para pensar estratégias que possibilitam o acesso e a permanência do/a aluno/a na escola e qualidade do processo pedagógico”, portanto, diante das políticas de ações afirmativas, programas de assistência ao estudante, mas principalmente das questões relacionadas a dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

Esses aspectos mais presentes na atualidade e com tendência de aumento nas próximas décadas, do público com necessidades específicas de desenvolvimento obrigam, por sua vez, que o Estado possibilite as condições de acompanhamento efetivo, sistemático e em constante diálogo com os professores, coordenadores, diretores e família, a fim de diminuir o problema, melhorar o desempenho e desenvolvimento dos estudantes, pois, conforme relata a professora Stevens: *“Aqui tem a sala Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora que atende relata as dificuldades que os alunos enfrentam e cada caso é um caso. Cada aluno é diferente”*.

Ainda no pós-pandemia, vivemos os resquícios de vários problemas de ordem social, econômica, política, de tecnologias digitais etc. Inferimos também que outro fator que tem alterado a vida das pessoas é a situação de polarização política advinda do golpe de Estado de 2016 e ascensão da ultradireita ou direita conservadora da sociedade. A polarização da política no Brasil entre presidentes conservadores e de esquerda tem gerado diversos efeitos negativos

na sociedade e nas condições de vida das pessoas, principalmente dos mais pobres materialmente.

A rivalidade entre os dois grupos políticos tem intensificado a disseminação de discursos de ódio, *fake news* prejudicando o diálogo e a cooperação entre os diferentes setores da sociedade. Além disso, a polarização tem levado a uma paralisia no Congresso Nacional, dificultando a aprovação de medidas importantes para o desenvolvimento do país, principalmente na educação e em áreas sociais.

A falta de diálogo e respeito institucional entre as duas vertentes políticas tem contribuído para o enfraquecimento das instituições democráticas e para o aumento da instabilidade política no país. Diante desse cenário, a sociedade brasileira tem sido afetada negativamente, com o crescimento da polarização ideológica e a diminuição da capacidade de articulação e governabilidade.

Inferimos, portanto, que a constante exposição a discursos extremistas, ataques pessoais e disseminação de *fake news* tem gerado ansiedade, estresse e até mesmo depressão em muitas pessoas. Além disso, a divisão exacerbada entre grupos políticos tem contribuído para a disseminação do ódio, intolerância e agressividade, resultando em um ambiente hostil que prejudica o bem-estar emocional das pessoas em todos os ambientes, inclusive nas escolas, além da acentuação das desigualdades sociais.

Inferimos também que a acentuação da pobreza, no período de 2016 a 2022, pode ser um fator de adoecimento das pessoas, pelo excesso de preocupações em relação ao presente e ao futuro. O aumento da pobreza tem uma série de efeitos negativos na vida das pessoas. A falta de recursos financeiros pode impactar diretamente a qualidade de vida, resultando em dificuldades para acessar alimentos, moradia adequada, educação e cuidados de saúde.

Dados de pesquisa do IBGE⁴¹ evidenciaram que “[...] o ápice da pobreza extrema foi em 2021, quando 36,7% das pessoas estavam nessa condição”. Ou seja, as pessoas vivendo em situação de desumanização desenvolvem não só doenças físicas, mas também mentais. A pobreza pode levar ao isolamento social, aumentando o risco de depressão e outros problemas de saúde mental. As oportunidades de emprego também são limitadas para aqueles que vivem em situação financeira difícil, o que pode resultar em ciclos de pobreza entre as gerações.

De acordo com Pitombeira e Oliveira (2020, p. 1700),

As relações entre pobreza e saúde podem ser percebidas no cotidiano da vida da sociedade brasileira e evidenciadas nos serviços de saúde. Por estarem historicamente e estruturalmente forjadas na sociedade, a pobreza e as

⁴¹ Disponível em: <https://basedosdados.org/dataset/>. Acesso em: ago., 2024.

desigualdades constituem faces de um contexto social perverso, estando implicadas no campo da saúde.

A falta de acesso a serviços básicos, como saneamento e água potável, pode levar a um aumento nas doenças e na mortalidade infantil. A pobreza pode restringir o potencial humano e limitar as oportunidades de crescimento e desenvolvimento, prejudicando não apenas os indivíduos, mas também a sociedade como um todo, e o período pós-pandemia fez acentuar esse cenário.

A pobreza é um fator que pode asseverar ainda mais as dificuldades enfrentadas por alunos com transtornos de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Esses alunos muitas vezes não têm acesso a recursos ou suporte adequado devido à falta de condições financeiras de suas famílias. A desigualdade socioeconômica pode impactar diretamente o desempenho acadêmico desses alunos, uma vez que muitos deles não possuem acesso a materiais educacionais, acompanhamento psicológico ou profissionais especializados como terapeutas etc. Além disso, a instabilidade emocional causada pela pobreza pode afetar negativamente a capacidade de concentração e aprendizagem desses alunos, dificultando ainda mais seu desenvolvimento acadêmico.

Nos últimos anos, o Brasil enfrentou um aumento significativo na extrema pobreza, um fenômeno que afetou milhões de brasileiros e evidenciou as desigualdades sociais presentes no país durante e após a pandemia da Covid-19. No entanto, com a chegada do governo do presidente Lula (2023 -2026), observou-se uma estabilização nesse cenário preocupante. A implementação de políticas sociais, como aumento do valor da Bolsa Família e do salário mínimo, o incremento do programa Pé-de-Meia para os alunos do ensino médio, Programa Alfabetiza Piauí, com bolsas de R\$600,00 para os estudantes adultos e idosos, a reativação do programa Minha Casa Minha Vida, controle da inflação, aumento de postos de trabalho, contribuíram para a melhoria das condições de vida da população mais vulnerável.

De acordo com as ideias de Mézáros (2011), para mitigar os efeitos nocivos dessa realidade, o capitalismo institui políticas sociais que visam aliviar a pobreza, através de programas de assistência, como bolsas e auxílios financeiros. No entanto tais medidas não resolvem as causas estruturais do problema, apenas servem para conformar a população diante das desigualdades geradas pelo sistema. São os denominados, segundo o autor, “benefícios desemprego” (Mézáros, 2011, p. 68).

Na escola, estamos vivenciando hoje um atraso no desenvolvimento dos alunos gerados no período do ensino remoto, em face das condições de ensino e das condições de aprendizagem

durante a pandemia da COVID-19. Desse modo, passamos a discutir o segundo indicador deste núcleo “*Condição de ensino e aprendizagem discente durante a pandemia*”.

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona diversas questões relacionadas à educação e às desigualdades sociais, evidenciando as diferenças de classes presentes no sistema educacional e injustiças estruturais que permeiam a sociedade capitalista. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, vieram à tona as diferenças de classes no contexto educacional, onde os estudantes das camadas mais privilegiadas conseguiram manter um certo nível de continuidade nos estudos, enquanto os alunos das classes mais vulneráveis enfrentaram obstáculos adicionais para acessar o ensino remoto. Durante a pandemia, as condições de ensino e aprendizagem discente refletiram essa lógica, evidenciando como as desigualdades econômicas se traduzem em desigualdades educacionais, limitando o acesso ao conhecimento e à formação integral dos indivíduos.

Além disso, a pandemia escancarou a precarização do trabalho docente, que se viu sobrecarregado com a adaptação ao ensino remoto, a falta de suporte institucional e a necessidade de lidar com as demandas emocionais e sociais dos alunos em um contexto de crise sanitária e econômica. Os professores das escolas públicas, em sua maioria, enfrentaram condições de trabalho ainda mais precárias, com poucos recursos e apoio para garantir a continuidade do ensino. Este indicador revela, especificamente, as significações sobre as condições de ensinar e aprender durante o ensino remoto emergencial instituído em função da pandemia. Vejamos as significações produzidas pelos professores:

[...] Durante a pandemia com ensino remoto, independente do aluno responder ou enviar atividades para o professor, no final do ano letivo, o sistema (escolar) passou todo mundo. Aprovou todo mundo. Uma Resolução Estadual determinava que não podia ter reprovação. Eles (alunos) diziam e dizem "vou estudar para que?". "No final do ano eu estou aprovado" (ER 1, Konrad).

Teve a pandemia, quem sabia trabalhar à distância? Eu não sabia. Dar aula online? Eu não sabia. Eu fui me reinventar para trabalhar, não teve capacitações. É muita desvalorização do trabalho do professor. Os alunos não acessavam muito pouco. **Nas aulas on-line, por exemplo de 30 alunos, no máximo 10 acessavam,** esses alunos foram aprovados sem fazer nada. **A pandemia só desnudou o grande problema que a gente acaba vivendo, sem interesse pela escola.** No Brasil, já a um bom tempo, a gente... **a cultura da inutilidade. Da falta de valorização de escritores clássicos, música clássicas, obras de arte, cinema.** Hoje o que se vende e o que se consome no país hoje, são livros de autoajuda (ER 3, Konrad).

O Estado colocou aulas remotas, só que a maioria dos alunos não tinham nem se quer internet disponível para acompanhar as aulas. Os Professores também no início alguns não tinham. É o meu caso moro na zona rural e na época não tinha internet fixa. Como poderia ministrar aulas remotas se não tinha o básico para o serviço? Outro impacto é

quando o estado resolve promover todos os alunos pois eles não tinham culpa, nem o estado tinha culpa. Isso fez com que alunos avançassem **para a série seguinte sem** as habilidades, **sem aprendizagens, alcançadas na série anterior** (ER 2, Pascal).

Durante a pandemia O **Estado se viu na obrigação de promover o aluno sem** ele fazer aquele esforço necessário, **sem aprender**, porque **muitos alunos não participaram das aulas remotas, não faziam as atividades propostas**, pelos professores, **mas o Estado** se viu de uma certa forma obrigado a fazer a promoção, **fez a promoção** de todos (ER 2, Pascal).

As significações produzidas pelos professores participantes da pesquisa convergem para a compreensão de como foi forte o impacto negativo gerado pela pandemia da Covid-19, na atividade do professor e do aluno, ou seja, nas atividades de ensino e de estudo. Entre outras questões, estava a falta de habilidade e conhecimento técnico para lidar com as plataformas digitais de ensino.

Durante a pandemia da Covid-19, um desafio significativo foi a transição abrupta para o ensino remoto, que expôs a falta de conhecimento técnico e de suporte dos professores das escolas públicas no uso de plataformas digitais em um cenário onde as aulas presenciais se tornaram inviáveis e a necessidade de adaptação rápida se tornou imperativa.

No entanto muitos professores não sabiam e não tiveram capacitações para lidar com as demandas do ensino online, resultando em dificuldades na condução das aulas e na interação com os alunos. A falta de habilidade na utilização de recursos tecnológicos básicos, aliada à ausência de capacitações por parte do Estado, expôs uma lacuna alarmante na formação profissional dos professores. A consequência direta foi o agravamento das desigualdades educacionais, com alunos sendo prejudicados pela falta de acesso a um ensino e muitos professores adoecidos e sem condições objetivas e subjetivas de realizar sua atividade docente.

Muitos professores enfrentaram desafios significativos ao tentar aprender por si próprios a realizar o ensino na modalidade remota, utilizando plataformas digitais. Um dos principais obstáculos encontrados foi a falta de conhecimento técnico adequado para explorar plenamente os recursos disponíveis e possibilitar boa aprendizagem para os alunos. A ausência de habilidades específicas, como a familiaridade com ferramentas de videoconferência, a criação de conteúdos interativos e a gestão de turmas on-line, resultou em dificuldades na comunicação, na entrega de materiais e na interação em tempo real. Essa lacuna de competências técnicas gerou um impacto negativo na qualidade do ensino remoto, limitando a capacidade dos educadores de engajar os estudantes, ou seja, inferimos pelos relatos dos participantes que foi uma experiência frustrante e desmotivadora.

O professor Konrad relata que *“quem sabia trabalhar à distância? Eu não sabia dar aula online eu fui me reinventar para trabalhar”*. Desse modo, inferimos que o professor se

sentiu incapacitado, impotente e sem autoestima, pois não conseguia dar conta do seu trabalho. Além do mais causa revolta, pois em um cenário de adoecimento global, a escola não podia parar de funcionar, ainda que a distância por mediação de recursos tecnológicos.

A pandemia de Covid-19 evidenciou de forma contundente a crise estrutural do sistema capitalista, conforme apontado por Frigotto (2021). O cenário de desigualdade social e precarização do trabalho se agravou com a chegada do vírus, evidenciando a falta de políticas públicas eficazes para proteger a população mais vulnerável. Nesse contexto, a escola pública se viu ainda mais fragilizada, tendo em vista que já sofria com a falta de investimentos e condições dignas de ensino e aprendizagem. A falta de infraestrutura adequada, a desigualdade de acesso à tecnologia e a dificuldade de manter um ensino remoto de qualidade colocaram em xeque a capacidade de o Estado garantir a educação como um direito universal. Essa questão faz parte da lógica neoliberal que, entre outros aspectos, é excludente.

Segundo Frigotto (2021), as determinações do neoliberalismo na educação pública têm impactado significativamente a qualidade e o acesso ao ensino para a população. O neoliberalismo impõe uma visão mercadológica à educação, transformando-a em um produto que deve seguir lógicas de competitividade e lucratividade. Isso se reflete em políticas que incentivam a privatização do ensino, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e a exclusão de parcelas cada vez maiores da população ao acesso à educação de qualidade. Além disso, a ênfase no mercado e na busca por resultados imediatos tem promovido um afastamento das propostas educacionais críticas e emancipatórias, reforçando desigualdades sociais e contribuindo para a reprodução de um modelo excludente de sociedade.

Com esse cenário, Frigotto (2021, p.74) denuncia que

A pandemia do Coronavírus e a necessária suspensão do ensino presencial fizeram emergir debates e práticas que incidem diretamente nas concepções sobre a função da escola e na especificidade do trabalho docente. [...] A nova configuração da escola e do trabalho docente tem suas raízes na forma que assumem as relações sociais capitalistas frente às contradições e crises que lhes são inerentes e às ideias que buscam legitimá-las. No atual contexto histórico, essas ideias se expressam pela doutrina neoliberal ou neoconservadora.

Quando o Estado é privatista, que reformou o ensino médio para atender interesses do mercado, que necessita de mão de obra barata e flexível, não vai se preocupar com as condições de ensino dos professores e nem com as condições de estudo dos alunos, pois, quanto maior for o abismo entre trabalhadores e elite, mais fácil fica para o mercado oprimir e explorar o trabalhador. A pandemia não trouxe as desigualdades sociais e educacionais, ela desnudou que a realidade que a população vive é de pobreza, acesso desigual aos bens materiais e culturais.

São estudantes de escolas públicas que fazem suas alimentações na escola, que não possuem sequer uma mesa, um espaço físico e um computador com internet para estudar. Algumas escolas ainda tentaram minimizar essa situação levando materiais impressos nas comunidades rurais e os alunos sequer tinham como devolver aos professores que moram na cidade por falta de condições de pagar transporte.

Essa situação de pobreza e exclusão social e educacional está expressa nas ideias neoliberais e neoconservadoras por meio de políticas e práticas que priorizam a privatização, a competição e a mercantilização do ensino. Nesse sentido, a educação é vista como mais um mercado a ser explorado não importando o grande contingente que depende das escolas públicas para estudar. A conjuntura da pandemia reflete um cenário em que as ideias neoliberais e neoconservadoras se sobrepõem, influenciando diretamente as decisões políticas e econômicas e gerando consequências negativas que impactam de forma significativa a sociedade como um todo que é dividida em classes e com grandes desigualdades sociais e educacionais.

Diante da necessidade de realizar o ensino remoto durante a pandemia, os professores enfrentaram diversas dificuldades devido à falta de equipamentos e condições adequadas não fornecidas pelo Estado. A ausência de suporte tecnológico, como computadores, internet de qualidade e softwares educacionais, comprometeu a realização do ensino remoto, até porque alguns professores assim como alunos moram na zona rural o que dificulta ainda mais a realização de suas atividades. Além disso, a falta de capacitação adequada para lidar com as ferramentas virtuais acarretou um desafio adicional para os professores durante esse período de crise global. Essa situação reflete a omissão do Estado para com a educação pública e não se trata de algo casual, é um projeto de nação que visa manter as diferenças sociais e o status da elite dominante.

O professor Konrad também relatou que muitos estudantes não participavam das aulas remotas: *“Nas aulas on-line, por exemplo de 30 alunos, no máximo 10 acessavam, esses alunos foram aprovados sem fazer nada”*. Aqui inferimos duas situações: os alunos que tinham acesso às aulas remotas, mas não as assistiam por falta de interesse pelo formato de aula e pelo distanciamento social e os que não assistiam também pela ausência de condições de estudo. Se no ensino presencial o fenômeno do desinteresse já é um fato prevalente no ensino médio, no ensino remoto, essa situação piora por falta de interação, pela mecanização das relações etc. Mas o mais preocupante nesse cenário é a falta de condições de acesso às aulas remotas para os que queriam. Um dos principais desafios enfrentados pelos alunos mais pobres foi a falta de acesso a equipamentos tecnológicos adequados para acompanhar as aulas on-line.

Infelizmente, o Estado não concedeu nenhum tipo de suporte ou auxílio para esses estudantes, o que resultou em um grande número de jovens sem condições de estudar enquanto as aulas presenciais estavam suspensas. Essa situação evidencia a desigualdade social presente no país, onde os mais vulneráveis acabam sendo ainda mais prejudicados em momentos de crise.

O ensino remoto não é atrativo principalmente devido à falta de interação presencial e ao distanciamento físico entre alunos e professores. A ausência de contato direto e pessoal pode dificultar a compreensão do conteúdo e a criação de vínculos entre os participantes, o que é fundamental para um aprendizado melhor. Além disso, a dependência de conexões de internet estável pode ser desafiadora para muitos alunos, especialmente aqueles que não possuem acesso adequado a recursos digitais. A falta de monitoramento e acompanhamento individualizado também contribui para a falta de interesse e engajamento dos estudantes, que podem se sentir desamparados em um ambiente virtual.

Para Magalhães (2021), as dificuldades encontradas pelos professores e pelas famílias em ter que dar suporte e atenção aos filhos causaram uma enorme decepção, principalmente para a camada da população representada pelo discurso da descaracterização da escola pública de que esta não ensina, apenas doutrina e que faziam a defesa da educação familiar ou *homeschooling*, pois o contexto pandêmico demonstrou o quanto o pensamento acerca de que o professor não ensina e de que na escola não se aprende foi por terra uma vez que segundo este autor:

As dificuldades encontradas pelas famílias na estruturação de rotinas de estudo e no apoio pedagógico aos estudantes implodem os argumentos conservadores em favor da educação domiciliar e reafirmam a importância da educação formal e do professor enquanto profissional qualificado para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas. Reitera-se a concepção de escola como instância socializadora e educativa que, para além dessas funções, cumpre um papel fundamental na reprodução econômica e social ao prover às famílias, especialmente aquelas dos estratos menos favorecidos, alimentação para crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que libera tempo para a inserção dos pais nas atividades produtivas (Magalhães, 2021, p. 40).

Desse modo, fica evidenciado que a proposta de educação familiar não passa de uma ofensa aos professores e escola e ao mesmo tempo reforça a ideia de que a escola é, indiscutivelmente, o principal espaço para o ensino e a aprendizagem dos alunos. É nesse ambiente que os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver sua criatividade e as relações sociais. A presença de professores como pares mais desenvolvidos e capacitados, aliada a uma estrutura física adequada e a recursos pedagógicos inovadores, torna a escola um local privilegiado com possibilidade para a formação integral dos indivíduos. Além

disso, é na escola que os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens e realidades, o que contribui para o desenvolvimento da empatia, da tolerância e do respeito à diversidade.

Outro fator que colaborou para desestimular os professores durante a pandemia da Covid-19 foi a questão da implantação da sistemática da avaliação em massa, ou seja, o lema é aprovar, assim o Estado esconde sua responsabilidade pelo fracasso escolar, camuflado com relatórios de aprovações de alunos do ensino de toda a rede estadual. O professor Konrad fez o seguinte relato “*Durante a pandemia com ensino remoto, independente do aluno responder ou enviar atividades para o professor, no final do ano letivo, o sistema passou todo mundo.*”

Ao aprovar todos os alunos sem considerar efetivamente seu desempenho e participação nas atividades remotas, o sistema educacional desconsidera a importância do processo de aprendizagem e do esforço individual dos estudantes e, ao não avaliar de forma adequada o conhecimento apropriado pelos alunos durante o período de ensino remoto, o sistema pode permitir que estudantes avancem de série sem terem adquirido as competências e habilidades necessárias para o próximo nível de ensino. Isso pode resultar em lacunas de aprendizagem e prejuízos na formação acadêmica dos alunos que reverberam no fracasso escolar.

Soares, Bock e Marques (2023, p.5), ao investigarem os impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica e sua relação com o fracasso escolar, destacam que:

Dentre os impactos da pandemia na educação, não podemos esquecer o que diz respeito à questão do fracasso escolar, um problema histórico da nossa educação e bastante conhecido por pais, professores e praticamente toda a sociedade. Não se trata, portanto, de um problema que surge com a pandemia, mas nela se reconfigurou muito mais negativo [...].

Essa citação destaca a questão do fracasso escolar como um problema histórico e recorrente na educação, que foi agravado e reconfigurado de forma mais negativa durante a pandemia. A reconfiguração negativa desse problema durante a pandemia evidencia a urgência de se repensar e enfrentar as desigualdades educacionais, a falta de infraestrutura e suporte aos estudantes, bem como a necessidade de políticas públicas efetivas para garantir o direito à educação de qualidade para os estudantes do ensino médio em geral e particularmente dos alunos dessa etapa de ensino em São Raimundo Nonato-PI.

Para piorar a situação, durante a pandemia da Covid-19, aconteceu a aprovação compulsória, sem conhecimento das aprendizagens discentes, o que trouxe à tona a questão de o Estado controlar, atuando sobre a educação de acordo com os interesses burgueses e organismos nacionais e internacionais que determinam o modo como os processos educativos devem acontecer. O pré-indicador de Konrad revela essa significação: *Uma Resolução Estadual*

determinava que não podia ter reprovação. Os alunos diziam e dizem "vou estudar para que?". "No final do ano eu estou aprovado".

Estado regulador e dependente dos organismos internacionais ao abrir mão da avaliação do desenvolvimento dos alunos, em detrimento da não avaliação e inserção de notas aprovativas em massa em todas as disciplinas, principalmente nos componentes curriculares Português e Matemática em face dos exames internos e exames externos promovidos pelos organismos nacionais e internacionais já citados em seção anterior.

Inferimos, portanto, que essa situação remete os alunos para o conhecimento superficial das coisas e dos fenômenos da realidade com suas múltiplas determinações, pois, como afirma Afanasiev (1982, p. 139), a tarefa da ciência consiste, precisamente, em descobrir “a essência atrás de numerosos fenômenos, aspectos e traços externos da realidade, isto é descobrir os processos internos e profundos que se encontram em sua base”.

Esse autor destaca a necessidade de compreender não apenas as aparências superficiais dos acontecimentos, dos processos, dos fenômenos, mas também as causas e mecanismos subjacentes que os explicam e os tornam possíveis. Cheptulin (1982, p. 57) complementa afirmando que “[...]com base na prática, o conhecimento representa um processo histórico, no decorrer do qual o homem penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos”.

No caso da formação por meio do ensino médio, durante a pandemia, mediado por tecnologias e ainda com aprovação em massa, a atividade do professor se limita a uma abordagem superficial e fragmentada dos conteúdos, em detrimento da compreensão dos processos e conceitos fundamentais ao desenvolvimento humano ou do desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas dos estudantes.

Segundo Leontiev (1978, p. 263), as condições que geram possibilidades de desenvolvimento humano requerem:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O autor ressalta que, nas conquistas do desenvolvimento humano, ocorrem fenômenos culturais e materiais existentes, colocados à disposição para que sejam apropriados e transformados em habilidades individuais. Para que o ser humano se aproprie dessas conquistas e as transforme em suas próprias habilidades, ele precisa entrar em contato e interagir com o

mundo circundante por meio dos objetos e de outras pessoas. É por meio desse processo de comunicação e interação social que a criança e o ser humano em geral aprendem as atividades adequadas e desenvolvem suas capacidades. Através da interação com os outros e da comunicação, a criança adquire não apenas conhecimentos e habilidades práticas, mas também valores, normas e formas de pensar que são fundamentais para a sua formação como indivíduo inserido em uma sociedade; e a educação tem um papel importante nesse processo.

Contudo inferimos que, nas condições do atual ensino médio, aquilo que é ofertado em São Raimundo Nonato-PI, principalmente pela fragilidade da sua oferta no período da pandemia, não cria condições de os estudantes desenvolverem a capacidade de pensar de forma crítica e analítica, buscando ir além das aparências e superficialidades para compreender as complexidades e interconexões presentes na realidade. Também não conseguem desenvolver as funções psicológicas superiores defendidas por Vigotski (1935/2000), já anunciadas em seção anterior, determinantes da humanização dos seres humanos, nesta pesquisa, os alunos do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI.

Em função de o Estado obrigar os sistemas de ensino a realizarem aprovação em massa independente de os alunos terem aprendidos ou não os conteúdos ensinados, o Estado assume seu papel controlador sobre os processos educativos escolares. Foi o que aconteceu em São Raimundo Nonato-PI, conforme as significações contidas nos relatos dos professores.

Vejamos o pré-indicador de Pascal: *O Estado colocou aulas remotas, só que a maioria dos alunos não tinham nem se quer internet disponível para acompanhar as aulas. Os Professores também no início alguns não tinham. Isso fez com que alunos avançassem para a série seguinte sem as habilidades, sem aprendizagens, alcançadas na série anterior.*

Segundo Oliveira (2023, p. 37), o Estado assume o caráter controlador e centralizador no que diz respeito aos processos educacionais, em especial quanto à centralidade das políticas curriculares e avaliativas. No caso, foi aprovação em massa, sem adoção de uma proposta de avaliação formal e contínua para compreender o nível de desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades de aprendizagem, além de retirar a autonomia do professor e da Escola. Pois, como relata o professor Pascal: *“Durante a pandemia o Estado se viu na obrigação de promover o aluno sem ele aprender, porque muitos alunos não participaram das aulas remotas, não faziam as atividades propostas, pelos professores, mas o Estado fez a promoção de todos.*

Essa situação impede a implementação de medidas de suporte adequadas para os alunos com menor nível de desenvolvimento e aprendizagens, porquanto a aprovação em massa gera uma falsa realidade de êxito dos alunos, compromete e coloca em xeque as estatísticas

educacionais, bem como dificulta a busca de políticas de inclusão de estudantes que não conseguem o êxito esperado no ano letivo.

Desse modo, concordamos com Magalhães (2021), ao discutir as implicações da pandemia no trabalho docente e na atividade de estudos dos alunos, bem como a dificuldade de acesso ao ensino remoto por uma determinada camada social por falta de condições. Ainda nesse contexto, ficou evidenciado que o Estado tomou decisões arbitrárias em relação ao ensino, conteúdos e formas de avaliação. O autor argumenta que:

Considerando, o contexto atual, partimos da hipótese de que a exclusão dos professores das decisões em torno das estratégias a serem adotadas no ensino remoto durante o período da pandemia e dos debates relativos aos necessários ajustes e adaptações nos currículos e avaliações espelham e refletem o progressivo processo de precarização, desqualificação do trabalho docente (Magalhães, 2021, p. 21).

A intervenção excessiva do Estado na gestão e controle do trabalho docente pode resultar na desqualificação de sua atividade. Quando as políticas educacionais ou decisões na forma de resoluções, portarias que envolvem os professores e alunos são elaboradas de forma centralizada, em gabinete de gestão escolar que faz parte da administração superior do Estado, sem levar em consideração as singularidades e demandas dos professores, pode-se criar um ambiente que limita a autonomia e criatividade dos professores.

Este núcleo sintetiza as significações produzidas por professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, no período da pandemia e no pós-pandemia da Covid-19, no que diz respeito às condições objetivas de trabalho e às condições de ensino e aprendizagem. Os professores enfatizam que, no período da pandemia, houve uma mudança radical na forma de realizar o trabalho docente. Foram obrigados a realizar o trabalho de forma remota por conta do isolamento social e possibilidade de contaminação da doença. O distanciamento social gerou solidão e tristeza, medo da doença letal, sentimento de incertezas em relação à própria vida e de familiares, o convívio diário com noticiários de óbitos e internações, ansiedade e depressão.

Para piorar a situação, o Estado foi negligente com os professores e alunos, por não disponibilizar o aparato necessário para esse novo formato de ensino. Muitos professores e alunos enfrentaram dificuldades para se adaptar a essa nova realidade, revelando as disparidades sociais e econômicas presentes na sociedade capitalista brasileira. Por um lado, o Estado teve que agir rapidamente para garantir a continuidade do ensino durante o período de isolamento social, mas não investiu em tecnologia e infraestrutura para viabilizar as aulas remotas nem para os professores e nem para os estudantes.

As condições precárias nas quais os professores tiveram que realizar a docência, sem capacitações para utilizar plataformas digitais, foram estressantes e contribuíram para o

surgimento de quadros de ansiedade e outros problemas de saúde mental entre os trabalhadores, evidenciando as contradições do sistema capitalista de produção que não manteve sua autossuficiência ao deixar os trabalhadores em atividade e a maquinaria produtiva em funcionamento. No âmbito da condição de ensino e aprendizagem durante a pandemia, os alunos também enfrentaram desafios semelhantes, com a necessidade de se adaptarem rapidamente ao ensino remoto, lidar com a falta de recursos e suporte institucional e garantir a continuidade do processo educacional em um cenário de restrições das relações sociais e sem suporte emocional por parte do Estado.

Enquanto os estudantes das classes mais privilegiadas tiveram as condições necessárias para acompanhar as aulas online, com recursos tecnológicos e espaços de estudo adequados em casa, os alunos mais pobres sofreram com a situação de transição do ensino presencial para o ensino remoto por não disporem das condições de estudo e aprendizagens, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes.

O período pós-pandemia trouxe consigo uma série de desafios e reflexões para professores e estudantes, especialmente no que diz respeito ao retorno ao ensino presencial e às sequelas da Covid-19 em suas vidas. A experiência vivida durante a pandemia deixou marcas profundas nas relações educacionais e na saúde física e mental de todos os envolvidos, além do aumento da pobreza e resquício de ações e discursos negacionistas por parte do presidente e congressistas da ultradireita, que estavam no poder político nessa época.

No contexto pós-pandemia, ficou evidente que muitos professores foram afetados emocionalmente pelas perdas e incertezas provocadas pela Covid-19, o que pode impactar diretamente sua atuação em sala de aula no novo cenário, o presencial. As sequelas da doença na vida dos professores podem se manifestar de maneira física e psicológica, com sintomas, como ansiedade, estresse e depressão.

Portanto, no período pós-pandemia, as desigualdades sociais e econômicas se tornam ainda mais evidentes quando observamos a realidade dos filhos da elite e dos filhos dos trabalhadores. Enquanto os primeiros têm acesso a recursos financeiros, educacionais e de saúde que lhes garantem conforto e segurança, os segundos enfrentam condições precárias e limitações que dificultam o seu desenvolvimento e bem-estar.

Os filhos da elite, em sua maioria, possuem acesso a escolas particulares de qualidade, serviços de saúde privados, espaços de lazer e cultura, além de suporte emocional e psicológico para lidar com as adversidades. Durante a pandemia, muitos puderam contar com estruturas adequadas para o ensino remoto, apoio de profissionais especializados e condições favoráveis para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por outro lado, os filhos dos trabalhadores enfrentaram dificuldades adicionais durante a pandemia, com a falta de acesso a recursos tecnológicos, a precariedade das condições de ensino remoto, a ausência de suporte emocional e psicológico, além das preocupações com a saúde e o sustento da família. Muitos estudantes tiveram que lidar com a sobrecarga de responsabilidades, a falta de estrutura familiar e as limitações impostas pela desigualdade social.

Essas contradições entre as realidades dos filhos da elite e dos filhos dos trabalhadores evidenciam as disparidades presentes na sociedade capitalista, que se refletem não apenas no acesso à educação e aos serviços básicos, mas também nas oportunidades de crescimento e realização pessoal. Enquanto uns têm todas as condições de vida digna, os outros enfrentam obstáculos que dificultam o seu desenvolvimento humano.

A seguir faremos a discussão do terceiro núcleo de significação sobre o papel do professor nas escolas do ensino médio em São Raimundo Nonato-PI.

6.3 “*Mexeram tanto no papel do professor que somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento*”: significações sobre condições de ensino e aprendizagem na escola no novo ensino médio

No contexto do novo ensino médio, os professores têm enfrentado desafios significativos em relação ao seu papel e às condições de ensino e aprendizagem nas escolas. Com a implementação de novas diretrizes curriculares e a falta de capacitação para atuar nessa etapa de ensino, bem como participar de atividades extraclasse, tais como reunião, planejamento escolar, organização e participação em eventos, o professor tem se deparado com diversas atividades.

As mudanças promovidas no ensino médio geraram questionamentos e reflexões sobre as condições de trabalho dos professores e sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Muitos educadores se sentem sobrecarregados e desvalorizados diante da falta de recursos, da carga horária extensa, da falta de formação adequada e do desafio de lidar com a diversidade de perfis e necessidades dos alunos. Essa situação requer do Estado melhores condições de ensino e aprendizagem na escola no contexto do novo ensino médio, evidenciando a necessidade de repensar o papel e o reconhecimento dos professores diante dos desafios e das transformações do mundo contemporâneo.

Além disso, os professores enfrentam uma série de desafios ao lidar com alunos com necessidades específicas de aprendizagem, que requerem atenção e estratégias diferenciadas, como autismo, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, entre outras, bem como problemas emocionais que são desencadeados pelo público do ensino médio, adolescentes e jovens em

fase de mudanças, descobertas e incertezas. Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores: "significações acerca de ser professor no município de São Raimundo Nonato, *significações sobre o novo ensino médio, e significações acerca da educação para formação humana.*

Ser professor do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI inclui dificuldades de lidar com a juventude atual. Com as constantes mudanças na sociedade e na forma de aprendizado dos alunos, o papel do educador se torna cada vez mais importante e exigente. Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino médio é a falta de valorização social da profissão, além da sobrecarga de trabalho, da baixa remuneração e da falta de estrutura nas escolas, fatores que contribuem para o desgaste dos professores. Outro desafio enfrentado pelos docentes do ensino médio é a diversidade de perfis e necessidades dos alunos. Cada estudante possui ritmo e estilo de aprendizagem diferente, o que exige do professor uma constante adaptação para lidar com as diferenças e singularidades. Neste núcleo, vamos discutir todas as particularidades que caracterizam essa condição e o modo como os professores vivenciam a atividade como docentes nas escolas do município de SRN-PI.

Vejamos os pré-indicadores:

A partir do momento que você trabalha em uma escola que você **passa a ser efetivo** ali, você passa um ano, dois anos, três anos, **você sempre vai querer melhorar a sua prática, porque você tem aquela sensação de identidade, de pertencimento. Então** eu acho que a partir desse momento, **quando você é efetivo**, você realmente **quer uma educação de qualidade**, a primeira coisa que você tem que fazer é isso e **se a escola está precisando de professores**, vamos contratar essas pessoas para poder trabalhar. Então, vamos fazer da forma correta, **vamos fazer o concurso** (ER 3, Caucaia).

Outro detalhe, **mexeram tanto no papel do professor, que** restou apenas não ser professor. Hoje nós **somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento**. Ministras aulas fica prejudicado. **Tem muitos alunos com problemas psicológicos. Você que tem** que conversar com o aluno, **descobrir o problema do aluno, às vezes descobrir o problema neurológico** que tem, de um **déficit de atenção**, de um **autismo**. O sistema (Estado) não quer contratar profissional, quer economizar a todo custo por não contratar uma equipe multiprofissional para cada Escola. A gente tem no máximo dois psicólogos pra atender uma região, a 13 GRE. [...] Olha o tamanho de cada escola que nós temos aqui. **Nós temos escola com mais de mil alunos. Não é conversar uma vez com um aluno e deixar pra lá é preciso, um trabalho contínuo. Tem que ter um atendimento, um lugar especializado na escola** pra atender os alunos da escola. [...] **Outro desafio na minha atividade pedagógica** é a questão de **desinteresse** mesmo por parte **dos alunos**. Então, e isso é o maior problema. A falta de interesse, da **falta de perspectiva dos alunos**, esse é o **maior dilema do professor** na atualidade (ER 3, Konrad).

O problema do estado do Piauí é que **a maioria dos professores são substitutos, contratados**, então isso **enfraquece qualquer movimento de greve** que você possa tentar trazer. **Então é uma coisa bem complicada,**

sinceramente eu não sei apontar uma solução para que isso aconteça **melhorias na educação pública**. Tem a questão de concurso público, **não teve mais concurso público**, que não teve, aqui a gente vai fazer o quê? Ano que vem a gente **vai fazer 10 anos que a gente teve o último concurso**, que foi feito, 2014, foi inclusive **foi neste que eu fui aprovado**. E tive um problema, apesar da falta de professores, eu fui ser **chamado em 2018**, mesmo eu estando dentro do número de vagas existentes, eu estava aprovado, eu não estava classificado. **A maioria dos professores efetivos** aqui já estavam em períodos de aposentadoria, então muitos **aposentaram**, outros saíram, porque **eles perceberam que não valeria a pena continuar aqui**, (sem gratificação) **porque geralmente o professor efetivo, integral, porque aqui é escola de tempo integral**. Ele (professor) passa aqui o dia todo (ER 2, Caucaia).

[...] **Eu trabalho em duas redes** (de ensino), municipal e na estadual, **mas** eu costume dizer para meus colegas de trabalho, que **é na escola do Estado, que eu me sinto professor, eu me sinto realizado**. Eu gosto do que eu faço. **Atualmente**, aqui (Escola) eu **estou encontrando mais dificuldades**. Mais **obstáculos**, muita dificuldade. **A gente sabe que tem deficiência no ensino e nas aprendizagens. Os alunos tem defasagem de aprendizagem, inclusive agora a juventude fica mais nas redes sociais** (ER 2, Pascal).

E, não tem o material já elaborado, são **poucas as orientações do que precisamos trabalhar naquela área**. Aí, por exemplo, **pode acontecer de eu estar trabalhando um conteúdo na trilha específica e o outro professor já ter trabalhado o mesmo conteúdo na (trilha) integrada**, se nós não dialogarmos. Sobre **a disciplina, projeto de vida, a situação é complicada. Todo o referencial teórico a gente precisa pesquisar**, a gente **precisa ler**, fazer leituras. Então, é fundamental ter capacitações. A gente se pergunta: O que que nós vamos planejar? O que nós vamos fazer? Aí **nós** (professores) reunimos **por área**, por exemplo, ciências da natureza, **a gente vai debater entre nós, professores, para fazer o planejamento**. Então **a gente sente necessidade de formações**, de orientações pedagógicas. **A gente fica, assim, sentindo cada vez mais, quanto mais vai passando o tempo, a necessidade de formações**. Você lê alguma coisa até mesmo do componente curricular, **os livros do novo ensino médio**, que a gente acha é muito **deficiente**, a gente precisa melhorar nosso trabalho, mas **precisamos de capacitações, formações. Quero ressaltar muito a importância das formações continuadas. Na área pedagógica**, pra que tenha cada vez mais profissionais especializados, pedagogos, **para nos orientarem em relação a planos de aulas, metodologias ativas** (ER, 3 Stevens).

As significações em torno desse indicador revelam que os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI estão sobrecarregados de atividades, com excesso de trabalho e faltam professores efetivos. Além disso, a desvalorização da educação por parte da sociedade, as significações sobre a valorização dos conteúdos ensinados no currículo escolar e a relação entre a realidade vivenciada pelos alunos também contribuem para o desinteresse. O Estado precisa trabalhar no sentido de que as escolas possam dar atenção às necessidades individuais dos alunos, as condições para que os professores possam inovar as metodologias de ensino, tornando-as mais dinâmicas e participativas, e oferecer um ambiente com melhores condições de estudo.

Com este cenário, os professores se sentem impotentes e muitas vezes cansados porque, além do esforço intelectual para planejar e realizar as aulas, ainda têm que cuidar dos problemas emocionais dos alunos, pois, como relata o professor Konrad, *“mexeram tanto no papel do professor, que restou apenas não ser professor. Hoje nós somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento. Ministras aulas fica prejudicado. Tem muitos alunos com problemas psicológicos”*.

Os professores do ensino médio trabalham com adolescentes, que é uma fase complexa marcada por intensas mudanças físicas, emocionais e cognitivas. Nesse período, os jovens estão se desenvolvendo e explorando sua identidade, o que pode resultar em conflitos internos, inseguranças e instabilidade emocional, e isto, por sua vez, sobrecarrega o professor.

As significações dos professores revelam a situação dessa profissão e, especificamente, do ensino médio em São Raimundo Nonato-PI, destacando as mudanças e desafios enfrentados na prática educativa. A significação "mexeram tanto no papel do professor, que restou apenas não ser professor" revela que as transformações na sociedade e na adolescência, as demandas por atendimento educacional específico têm afetado a função principal do professor como mediador do conhecimento científico.

O modo como o professor se constitui, ou seja, o ser professor, se revela como um processo complexo e multifacetado, marcado pela constante busca pela integração entre o eu e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo. As interferências do Estado controlador muitas vezes oprimem o professor que precisa lutar para que sua profissão seja respeitada e valorizada. A categoria realiza movimentos de rua, manifestações, paralisações e, em última instância, movimento grevista. Mas, como relata o professor Pascal, *“O problema do estado do Piauí é que a maioria dos professores são substitutos, contratados, então isso enfraquece qualquer movimento de greve que você possa tentar fazer. Então é uma coisa bem complicada”*.

Neste caso, as lutas em prol da melhoria ou apenas a garantia dos direitos já conquistados pela categoria é enfraquecida pelo próprio Estado do Piauí que não realiza concursos públicos e contrata em massa professores por tempo determinado. O professor Caucaia relata que *“vai fazer 10 anos que a gente teve o último concurso, que foi feito, 2014, foi inclusive foi neste que eu fui aprovado. Apesar da falta de professores, eu só fui ser chamado em 2018, mesmo eu estando dentro do número de vagas existentes, eu estava aprovado”*. Com muitos professores contratados, o Estado se torna mais empoderado e controlador uma vez que os professores efetivos são oprimidos e os professores contratados explorados e desumanizados pela precariedade das relações de trabalho. Tal situação escancara a falta de respeito pela

categoria docente e o desprezo pela educação pública. Essas são algumas das determinações que caracterizam a forma como se constitui ser professor do ensino médio do Estado do Piauí.

Os professores piauienses não têm força de luta, porque têm desconto no salário e demissão, são assediados moralmente a não aderir movimentos de luta e greve. O Estado exerce um controle opressivo sobre os professores, minando sua capacidade de mobilização e reivindicação por melhores condições de trabalho e salários dignos. A ausência de um número adequado de professores efetivos não apenas prejudica a qualidade da educação oferecida aos alunos, mas também enfraquece a voz dos educadores e torna mais difícil a conquista de melhorias para a categoria ou até mesmo o necessário para o professor realizar sua atividade.

Desse modo, há a necessidade de realização de concursos públicos para suprir a demanda de professores coberta por professores contratados a fim de possibilitar mais estabilidade para os professores e para escola, pois, como relata o professor Caucaia, *“A partir do momento que você passa a ser efetivo você sempre vai querer melhorar a sua prática, porque você tem aquela sensação de identidade, de pertencimento”*.

Professores efetivos por meio de concurso público, por sua vez, dispõem de estabilidade e segurança no exercício de suas atividades. Desenvolvem relações mais estáveis com a instituição de ensino, o que lhes confere maior autonomia e tranquilidade para desenvolver seu trabalho com mais qualidade. Esses profissionais, ao se sentirem parte integrante da instituição, tendem a desenvolver um comprometimento maior com os alunos, com a comunidade escolar. Professores com identificação com a escola tendem a ser mais engajados, dedicados em suas atividades, contribuindo para um ambiente de ensino mais positivo e acolhedor. A condição de pertencimento com a escola também pode influenciar na permanência do professor na instituição, reduzindo a rotatividade de profissionais e promovendo uma maior estabilidade e continuidade no processo educativo.

Sobre ser professor, no século XXI, é enfrentar desafios e demandas cada vez mais complexas e diversificadas, em um contexto marcado por transformações sociais, tecnológicas e econômicas profundas. De acordo com Gatti (2009), Gatti *et al.* (2019) e Frigotto (2016), a atuação do professor neste cenário exige uma constante reflexão, atualização e adaptação às novas realidades e demandas da sociedade contemporânea.

Gatti (2009) destaca a importância da formação inicial e contínua dos professores, ressaltando a necessidade de uma base sólida de conhecimentos pedagógicos, didáticos e disciplinares, aliada a uma postura reflexiva e crítica em relação à prática docente. A autora ressalta a importância de os professores estarem sempre em busca de atualização e aprimoramento, para melhor atender às necessidades e desafios do contexto educacional atual.

Por sua vez, Gatti *et al.* (2019) apontam para a valorização da carreira docente e para a importância de políticas públicas que reconheçam e incentivem o trabalho dos professores, garantindo condições adequadas de trabalho, formação continuada e valorização profissional. A valorização do professor como agente fundamental na promoção da educação de qualidade é essencial para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Frigotto (2009) destaca a importância da compreensão da escola como um espaço de luta e resistência, onde os professores desempenham um papel fundamental na formação cidadã e crítica dos estudantes. O autor ressalta a necessidade de os professores se engajarem em práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a consciência social dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. “Ser” professor do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, conforme evidenciado em suas significações, se adere à compreensão dos autores citados, sobretudo com o avanço do neoliberalismo na educação que tem feito dos docentes instrumentos de produção de resultados imediatos nos exames externos. Mas isso é uma pressão do Estado do Piauí, que cobra resultados, mas não valoriza os professores, deixando-os trabalhar em condições insuficientes e sem aparelhar as escolas com bons laboratórios, com outros equipamentos e materiais didáticos, mas, principalmente, sem a implementação de novo plano de carreiras, cargos e salário digno.

As exigências e demandas adicionais impostas aos professores podem comprometer a qualidade do ensino e o tempo dedicado à preparação e execução das aulas. A significação "hoje nós somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento" aponta para a diversidade de funções e responsabilidades atribuídas aos professores na atualidade, que vão além da simples transmissão de conteúdos. Os professores são cada vez mais cobrados para atuar visando atingir metas do PNE e bons resultados em avaliações externas de larga escala.

Coutinho *et al.* (2020, p. 5), ao discutirem os dilemas, necessidades e problemas relacionados aos professores que atuam no ensino médio, destacam que:

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Em se tratando do ponto de vista social ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade onde a escola está inserida. No campo institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Quanto ao aspecto pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional.

Ser professor, na atualidade, é desafiador, porque implica, além de realizar a docência, a necessidade de abertura para o diálogo, a escuta ativa e a construção de relações mais

próximas e colaborativas, principalmente com os alunos. A profissão docente, especialmente no ensino médio, se depara com uma série de dificuldades que impactam diretamente o desempenho e bem-estar dos educadores. A falta de formação continuada e de oportunidades de desenvolvimento profissional também se apresenta como um desafio para os professores do ensino médio, que precisam lidar com demandas cada vez mais complexas e diversificadas sem o suporte necessário para aprimorar suas práticas pedagógicas e enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI significam que existem muitos alunos com problemas psicológicos com a complexidade e a gravidade das questões enfrentadas no contexto educacional, relacionadas à saúde mental e isso aumenta o grau de responsabilidade e preocupação dos professores e pode provocar exaustão mental nesses profissionais.

As demandas adicionais de lidar com adolescentes com necessidades específicas representam um desafio significativo para os professores do ensino médio, que já enfrentam uma série de pressões e responsabilidades no cotidiano escolar. A inclusão de alunos com necessidades especiais, com transtornos de ansiedade ou com dificuldades de aprendizagem requer uma abordagem diferenciada e adaptada, que nem sempre é contemplada nas condições de trabalho e na formação dos docentes. Vejamos a significação do professor Konrad: *“temos de conversar com o aluno, descobrir o problema do aluno, às vezes descobrir o problema neurológico que tem, de um déficit de atenção, de um autismo. O sistema (Estado) não quer contratar uma equipe multiprofissional para cada Escola”*.

A diversidade de perfis e necessidades dos alunos adolescentes, aliada à falta de recursos e suporte adequados, pode sobrecarregar os professores e impactar negativamente o seu desempenho e bem-estar no ambiente escolar. A necessidade de planejar e executar atividades pedagógicas inclusivas, adaptadas e individualizadas para atender às demandas específicas de cada aluno, exige tempo, esforço e dedicação extras por parte dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI. A falta de apoio institucional pode contribuir para o sentimento de desgaste e desmotivação dos docentes, que se veem obrigados a lidar com situações para as quais não foram devidamente formados/capacitados.

Diante desse contexto, é fundamental que as políticas educacionais e as instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e na disponibilização de recursos e suporte adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem. Vejamos o pré-indicador do professor Pascal. *“A gente sabe que tem deficiência no ensino e nas aprendizagens.*

Os alunos tem defasagem de aprendizagem, inclusive agora a juventude fica mais nas redes sociais”.

Esta significação revela os impactos do uso de redes sociais por parte dos alunos e na atividade do professor. O uso excessivo das redes sociais pode estar contribuindo para a dispersão, a falta de concentração e o desinteresse dos jovens em relação aos estudos, o que pode agravar ainda mais a defasagem de aprendizagem, que não pode ser atribuída apenas aos alunos desconsiderando outros fatores que influenciam o processo educativo, como a qualidade do ensino, a formação dos professores, as condições estruturais das escolas, as desigualdades sociais e econômicas, entre outros. A relação entre o uso das redes sociais e a queda no desempenho acadêmico dos jovens pode ser superficial, uma vez que as tecnologias digitais também podem oferecer oportunidades de aprendizagem, comunicação e interação que podem ser exploradas de maneira positiva no contexto educacional, contudo as escolas não possibilitam essas condições.

Ser professor do ensino médio do Estado do Piauí, e particularmente em SRN/PI, se revela como um processo complexo e multifacetado, marcado pela constante busca pela integração com os pares, comunidade interna e externa à escola. As interferências do Estado controlador, muitas vezes, oprimem o professor que tem que lutar para que sua profissão seja respeitada e valorizada. A categoria realiza movimentos de rua, manifestações, paralisações e, em última instância, movimento grevista. Como relata o professor Pascal: *“O problema do estado do Piauí é que a maioria dos professores são substitutos, contratados, então isso enfraquece qualquer movimento de greve que você possa tentar fazer. Então é uma coisa bem complicada”.*

Neste caso, as lutas em prol da melhoria ou apenas a garantia dos direitos já conquistados pela categoria é enfraquecida pelo próprio Estado do Piauí que não realiza concursos públicos e contrata em massa professores por tempo determinado. Desse modo, transformar a realidade dos professores que atuam com bastantes dificuldades, seja em face das condições precárias de trabalho, seja pela complexidade de lidar com a juventude atual, com estudantes em situação de extrema pobreza, alunos com déficits e dificuldades de aprendizagens, péssima remuneração que são alguns dos problemas enfrentados pelos professores do ensino médio em São Raimundo Nonato, requer caminhar na direção de mudanças radicais na sociedade capitalista pelo desenvolvimento da consciência humana. Segundo Marx e Engels (2009, p. 9) “[...] exigir uma tal transformação da consciência significa interpretar diferentemente aquilo que existe”.

A transformação da consciência é fundamental para a superação de ideologias e práticas opressoras, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e para a promoção de mudanças significativas nas relações sociais e na educação, principalmente lutas para valorização da docência. Dessa forma, a citação de Marx e Engels (2009) nos convida a repensar nossas concepções e práticas, a questionar as estruturas e relações de poder vigentes, e a buscar novas formas de compreender e atuar no mundo. E com isso caminhamos na direção de superação das condições desumanas nas quais os professores do ensino médio público atuam.

Outro dilema revelado nas significações dos professores é a falta de perspectivas e desinteresse dos estudantes do ensino médio e como essa situação afeta a atividade dos professores. Vejamos esse pré-indicador de Konrad: *Outro desafio na minha atividade pedagógica é a questão de desinteresse por parte dos alunos e a falta de perspectiva dos alunos, esse é o maior dilema do professor na atualidade.*

O relato destaca um dos desafios mais significativos enfrentados hoje pelos professores: o desinteresse dos alunos. O professor expressa sua preocupação com a falta de engajamento dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, o que representa um grande obstáculo para o desenvolvimento das aulas e para o alcance dos objetivos educacionais.

Para o professor, lidar com o desinteresse dos alunos representa um desafio constante, pois é necessário encontrar estratégias e abordagens pedagógicas que possam despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente.

Os professores se sentem angustiados pelo quadro de desinteresse em sala de aula. Desse modo, é necessário que sejam criativos, flexíveis e sensíveis para buscar alternativas que tornem as aulas mais atrativas e estimulantes. No entanto a realidade é que muitas escolas não dispõem de condições objetivas para que os docentes possam desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Com isso, a responsabilidade recai não apenas sobre os professores que se sentem impotentes diante dessa situação; a falta de condições objetivas para tornar as aulas mais atrativas e estimulantes é um reflexo de um sistema educacional que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, que desconsidera as necessidades e potencialidades dos alunos e dos professores e que negligencia o papel fundamental da educação na formação dos estudantes.

A constituição das subjetividades dos professores do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI, portanto, está intrinsecamente relacionada com os processos de poder, dominação e resistência que permeiam as estruturas sociais do nosso País e do mundo, enfim é constituída pelas determinações de todos os complexos da realidade. Portanto a constituição da subjetividade não é estática, mas fluida e em constante movimento, sendo modificada e

transformada ao longo da vida de cada ser humano, ao longo de sua trajetória profissional e determinada pelas relações sociais, no caso do professor principalmente na relação com os pares, familiares e comunidade.

Furtado (2012, p. 112), sobre a relação objetividade/subjetividade da constituição do sujeito, destaca que

[...] o campo genérico em que se dá a discussão da subjetividade social é o da construção social da realidade. É aí que a história pessoal e a do meio em que esta se desenvolve estarão confluindo para uma nova unidade, uma confirmação subjetiva (relativa ao sujeito) e uma configuração objetiva (relativa às bases econômicas e sociais).

A constituição do ser professor está intimamente relacionada à sua história pessoal, a sua consciência e ao meio em que está inserido. Nesse sentido, a união entre a experiência individual e coletiva e as condições sociais e econômicas da sociedade capitalista, que determinam o tipo de conteúdo que controla a atividade do professor e as formas de avaliação dos alunos, são mediações que constituem “ser professor”. É a partir dessa intersecção que o professor se vê diante da responsabilidade de conciliar a sua trajetória pessoal com as demandas e desafios do ambiente escolar em que atua.

Apesar de todas as determinações e dificuldades dos professores do ensino médio, este apensar de trabalharem com outras etapas de ensino, eles se identificam mais com essa etapa de ensino. O professor Pascal relata o seguinte: Eu trabalho em duas redes (de ensino), na municipal e na estadual, mas eu costumo dizer para meus colegas de trabalho, “*que é na escola do Estado, que eu me sinto professor, eu me sinto realizado*”.

Essa significação reflete a ideia de que a escola pública desempenha um papel fundamental na sociedade e muitos professores se realizam na profissão. A realização profissional do professor está diretamente relacionada ao seu comprometimento com a educação, com a formação integral dos alunos e com a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Porque, segundo Marsiglia *et al.* (2017),

há a necessidade de a escola transmitir, por meio do currículo escolar, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica, sendo este o conhecimento que possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal.

Por isso as condições objetivas e subjetivas, a superação da pobreza extrema, a luta em prol da transformação das relações de produção, o desenvolvimento da consciência humana e políticas de Estado permanentes podem colaborar para que os professores do ensino médio brasileiro e, especificamente, de São Raimundo Nonato, não abandonem a profissão, mas que sejam respeitados e valorizados.

Mesmo com tantas dificuldades, os professores conseguem se relacionar melhor com a juventude e compreendem que, sendo a última etapa da educação básica, o aluno poderá progredir. Além disso, nessa etapa de ensino, é mais evidente a aceitação por parte dos alunos, pois já há um grau maior de compreensão da realidade em detrimento dos alunos do ensino fundamental. As significações revelam sentimentos de realização profissional dos professores do ensino médio de São Raimundo Nonato. A seguir, faremos discussão em torno do próximo indicador: *Significações sobre o novo ensino médio*.

O atual ensino médio foi regulamentado em 2017, por meio da Lei 13.415/2017, e entrou em vigor nas escolas a partir do ano de 2022. A reforma do ensino médio é caracterizada pela flexibilização curricular, que tem por objetivo dar autonomia aos estudantes e prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo, priorizando competências, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a formação técnica e profissional (Brasil, 2017b). Ou seja, formação mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho também influenciam diretamente as mudanças no ensino médio.

As significações acerca do novo ensino médio variam entre os professores participantes desta pesquisa. Por um lado, pode ser positivo porque direciona o aluno para estudar sua área de interesse por meio dos itinerários formativos; por outro lado, há críticas sobre a supressão das disciplinas de humanas, tais como Sociologia, Filosofia e Arte, e diminuição da carga horária de Português e Matemática, bem como um forte direcionamento para a formação de jovens para o mercado de trabalho e a falta de capacitação de professores para atuar nessa etapa de ensino com a reforma do currículo.

Vejamos os relatos dos professores participantes da pesquisa sobre esse tema:

Sobre o novo ensino médio, é uma boa proposta com objetivo de focar na parte que o estudante tem mais afinidade, de direcionar para o campo do trabalho, mas **não foi ofertada capacitação para atuar no novo ensino médio, e a gente precisa**. Mas **falta formação para os profissionais que irão trabalhar com o novo ensino médio**. Falta de tempo para o profissional se adequar essa proposta. **Falta estrutura nas escolas para o desenvolvimento dessa proposta (novo ensino médio)** (ER 1, Pascal).

A ideia de trabalhar por itinerários formativos que é a ideia do novo ensino médio **é boa**. Porque se o **aluno** não tem afinidade, digamos, com sociologia, ele poderá ter com química, ele quer seguir a carreira de química. Então ele **começa a trilhar esse caminho desde o ensino médio**. Quando chegar na **universidade** para ele já **será mais fácil**, então é melhor do abranger tudo e, no final, ter pouca aprendizagem de cada disciplina. **A escola está ofertando todos os itinerários formativos da BNCC, mas os professores não estão sabendo como trabalhar**. É impossível o **aluno**, por exemplo **estudar todo o conteúdo referente ao ano letivo** de algumas disciplinas, **como de matemática e português**, no novo ensino médio, **tendo duas, três aulas por semana** (ER 1, Konrad).

Agora, em relação ao ensino médio, os alunos são bem jovens. Eu acho que **o ensino médio deveria assim, como nós estudamos, todas essas disciplinas, é um embasamento que ele precisa ter pra formação da vida deles.** Eles devem ter **sociologia, filosofia, história, geografia, todas os componentes curriculares.** Porque é uma base ainda. **É uma base ainda mínima pra formação deles** (alunos). Na minha opinião, **as disciplinas de filosofia, sociologia, artes por exemplo, deveria ter do primeiro ano, segundo e terceiro ano.** Eu já fui professora de sociologia e filosofia, e tinha noções de psicologia também. Eu vejo que o conteúdo de sociologia, por exemplo, e filosofia, ele era enorme. **Não tem como trabalhar só no primeiro ano, que é só uma aula por semana** (ER 1, Stevens).

Sobre novo ensino médio, Eu acho que tem que ter esse balanceamento, **a gente não deve focar em uma e esquecer a outra, deve ter uma harmonia,** então **a partir do momento que eu foco muito em uma habilidade, focando o aprimoramento profissional,** focando a questão profissional **estamos esquecendo aquilo que é essencial, que é o ser humano.** Então eu acho que **tem que ter um equilíbrio,** mas você não pode nunca colocar um a frente do outro, por exemplo, **com a implantação do novo ensino médio, a carga-horária de componentes importantes como história, geografia, sociologia, filosofia, foram radicalmente retirados, você tem uma aula por semana por turma, enquanto projeto de vida tem quatro, quatro aulas por semana** (ER 2, Caucaia 2).

As significações dos professores Konrad e Pascal acerca do novo ensino médio convergem em torno dos itinerários formativos. Os professores compreendem que esta proposta permite aos estudantes optarem por área de seu interesse e pode facilitar seu desenvolvimento na universidade em uma área já iniciada no ensino médio, ou seja, para o professor Konrad, *“o aluno começa a trilhar esse caminho desde o ensino médio. Quando chegar na universidade para ele já será mais fácil”*. Sob esse aspecto, segundo o professor participante, o novo ensino médio, é positivo.

O professor Pascal tem significação semelhante e considera positivo, no novo ensino, tanto a questão de os alunos escolherem o itinerário formativo como o arranjo curricular projeto de vida, como possibilidade de desenvolvimento dos estudantes. Para esse professor, *“a proposta dos itinerários formativos, dá ênfase naquilo que o estudante tem afinidade, que ele gosta. Direcionar para uma formação profissional, e bem como os itinerários formativos a disciplina projeto de vida”*.

A professora Stevens sente falta das disciplinas que desenvolvem a consciência dos estudantes. Ela relata que: *“alunos devem ter sociologia, filosofia, história, geografia, no primeiro ano, segundo e terceiro ano do ensino médio”*. Desse modo as significações da professora acerca do novo ensino médio são que houve um esvaziamento da formação geral o que prejudica a formação dos estudantes.

O professor Caucaia apresenta significações sobre a supressão de conteúdos e disciplinas da área de humanas e foco no arranjo curricular projeto de vida. Vejamos o pré-

indicador: “com a implantação do novo ensino médio, a carga-horária de componentes importantes como história, geografia, sociologia, filosofia, foram radicalmente retirados, você tem uma aula por semana por turma, enquanto projeto de vida tem quatro, quatro aulas por semana”.

O foco no projeto de vida e na formação técnica profissional segue a lógica do sistema econômico dominante que exerce uma influência significativa sobre as políticas educacionais, incluindo o novo ensino médio. Nesse contexto, é possível identificar uma série de interesses do capitalismo que moldam e direcionam a educação de acordo com suas necessidades e objetivos. Um dos principais interesses do capitalismo em relação ao novo ensino médio é a formação de mão de obra qualificada e adaptada às demandas do mercado de trabalho. A ênfase na formação técnica profissional visa suprir as necessidades das empresas e indústrias, preparando os jovens para ocuparem posições específicas e contribuírem para a produtividade e lucratividade das organizações. Nesse sentido, a educação é muitas vezes reduzida a um mero instrumento de reprodução das desigualdades sociais e econômicas, em vez de ser vista como um meio de emancipação e transformação social.

Além disso, o projeto de vida, presente no arranjo curricular do novo ensino médio, muitas vezes é orientado para o individualismo e a competição, incentivando os estudantes a se encaixarem em padrões preestabelecidos de sucesso e realização pessoal, que frequentemente estão atrelados ao consumo e ao status social.

Desse modo, a formação pelo novo ensino médio, no contexto do capitalismo contemporâneo, as demandas do sistema econômico são cada vez mais complexas e abrangentes, afetando diretamente a estrutura e funcionamento da sociedade. Como afirmou Ricardo Antunes em seu livro "O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital" (2018, p. 99), “as transformações tecnológicas e a globalização exacerbaram a precarização do trabalho e a intensificação da exploração dos trabalhadores”.

Nesse cenário, a educação tem sido uma ferramenta fundamental para servir aos interesses do capitalismo, ao perpetuar desigualdades sociais e preparar indivíduos para se encaixarem nas engrenagens do mercado de trabalho. Por meio de um sistema educacional cada vez mais voltado para a formação de mão de obra flexível e adaptável, o capitalismo utiliza a educação como um instrumento de reprodução de uma lógica que prioriza o lucro em detrimento da formação direcionada para o desenvolvimento humano.

A ordem social vigente exerce uma influência significativa na definição das diretrizes educacionais, buscando formar trabalhadores mais preparados para os desafios do século XXI. Segundo Lavoura *et al.* (2020, p. 555), “A crise estrutural do capital impõe mudanças em escala

mundial, destacando-se entre elas a propagação ideológica do ideário neoliberal, a reestruturação do setor de produção de mercadorias e a intensificação do processo de financeirização do capital”.

Segundo Mészáros (2011), a crise estrutural do capital é um fenômeno intrínseco ao sistema capitalista, resultando de contradições fundamentais que impossibilitam sua sustentabilidade a longo prazo. Nesse sentido, a educação escolar desempenha um papel necessário, a reprodução e legitimação desse sistema, ao preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho e perpetuarem as relações de poder vigentes. Para este autor "A crise estrutural do capital afeta todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação, que se transforma em um instrumento de reprodução da lógica capitalista (Mészáros, 2011, p. 79). Desse modo, a educação escolar encontra-se a serviço do sistema capitalista, formando indivíduos utilitaristas em detrimento de uma formação crítica dos estudantes e especificamente do ensino médio.

Em outras palavras, a crise do capital interfere na educação porque, em tempos de instabilidade econômica deve servir aos interesses capitalistas. Isso significa que os currículos precisam ser alterados, principalmente do ensino médio, última etapa da educação básica, para atender suas necessidades, em detrimento de um currículo direcionado para a formação humana, isso porque os egressos do ensino médio são trabalhadores que devem ser adaptáveis às formas de trabalho designadas pelo capitalismo.

As significações do professor Konrad acerca dos itinerários formativos convergem com as ideias de reformulação do novo ensino médio que destaca que o aluno pode estudar aquilo que lhe interessa. O professor Pascal tem significações semelhantes às do professor Konrad, mas denuncia a falta de capacitação dos professores para trabalharem os itinerários formativos. Ele relata que: *“é uma boa proposta com objetivo de focar na parte que o estudante tem mais afinidade, de direcionar para o campo do trabalho pelos itinerários formativos, mas não foi ofertada capacitação para atuar no novo ensino médio, e a gente precisa”*.

De acordo com Ferretti (2018), os itinerários formativos permitem aos estudantes escolher entre cinco áreas de conhecimento para aprofundar seus estudos, contudo pode gerar uma fragmentação curricular prejudicial ao desenvolvimento dessa etapa de ensino. A falta de formação/capacitação adequada de professores para atuar no ensino médio pode resultar em um ensino deficiente, desestruturado, sem qualidade, que prejudica o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A divisão do conhecimento em itinerários formativos pode prejudicar a formação geral do aluno. Além disso, a falta de capacitação dos professores e a possibilidade de escolha

dos itinerários sem uma orientação adequada pode reforçar desigualdades educacionais existentes em nosso País.

Dessa forma, compreendemos que o novo ensino médio, ao focar em itinerários formativos, principalmente formação técnica profissional e projeto de vida, realiza uma reforma com base nos princípios epistemológicos da ciência positivista orientada por princípios voltados para formação dos estudantes do ensino médio da escola pública brasileira, ligados ao domínio instrumental dos conteúdos ensinados.

Essa abordagem de ensino tende a reduzir a realidade a um conjunto de fatos mensuráveis desconsiderando as mediações, os nexos constituintes da vida em sociedade que distanciam de um conhecimento crítico acerca da realidade que é multideterminada. Como afirma Lefebvre (1991), "a realidade é rica demais para ser reduzida a uma fórmula matemática ou lógica". Isso evidencia a necessidade de uma abordagem histórica e cultural que leve em consideração as diversas dimensões da realidade social que determina nossos modos de ser, agir e pensar e até mesmo nossa consciência.

Outro problema do novo ensino médio é a oferta de disciplinas ou arranjos curriculares optativos. Para o professor Konrad, essa situação causa uma desorganização na escola. Ele relata que *“O novo ensino médio tem muitas disciplinas novas. Eu estou com um imbróglio em uma disciplina e nem sei se é eletiva ou optativa. Não tem formação, a gente não sabe como e o que precisa ser ensinado. É um dilema porque tem disciplinas fora da minha formação, e temos que trabalhar”*.

O atraso na formulação das diretrizes curriculares dos arranjos curriculares novos, a exemplo de disciplinas optativas, das quais nem mesmo os professores sabem seus conteúdos, trazem à tona o grande problema da educação: a desorganização do ensino pela falta de diálogo entre as instâncias superiores e os professores. A falta de critérios claros para a escolha das disciplinas optativas pode resultar em uma heterogeneidade prejudicial ao desenvolvimento dos estudantes, já que não há garantia de consistência e adequação dos conteúdos escolhidos. Faltam diretrizes mais objetivas e específicas para a definição e implementação das disciplinas optativas e que estas não ocupem centralidade na realização dessa etapa de ensino.

Uma das principais questões enfrentadas por professores do ensino médio é a necessidade de lidar com disciplinas para as quais não possuem formação específica. Quando um educador assume uma turma, é esperado que ele possua conhecimento sólido e atualizado em seu campo de atuação. Portanto, quando se depara com disciplinas optativas ou fora de sua área de formação, surgem os problemas. A falta de formação adequada pode resultar em dificuldades para ensinar com qualidade prejudicando o aprendizado dos alunos. Portanto, antes

de colocar os professores para trabalhar no ensino médio reformulado, é necessário que o Estado ofereça suporte e capacitação contínua para atuação com qualidade.

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não tem como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas. Desse modo, o novo ensino médio surge mediante ideias burguesas, de que o formato anterior dessa etapa de ensino não era atrativo, por ser conteudista e sem uma identidade em sua terminalidade para a maioria, considerando que a minoria, os filhos da elite, têm o tempo livre e condições financeiras de continuar seus estudos em nível superior na área que desejarem. Para Ferreti (2018, p. 26), as justificativas de especialista do MEC, alinhadas aos interesses empresariais são: “[...] a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação”.

Dados da PNAD (IBGE, 2019, 2022) demonstram grande índice de abandono escolar dos estudantes pobres que ocorre principalmente pela necessidade de trabalhar precocemente para garantir seu sustento e ajudar no sustento da família. Além disso, faltam perspectivas de continuar seus estudos em nível superior, restando apenas possibilidades em cursos de licenciatura noturnos, tendo que conciliar trabalho e estudos.

A reforma do ensino médio, segundo Marsiglia *et al.* (2017), é sustentada por interesses burgueses e influenciada por organismos internacionais e nacionais privados, incluindo ONGs alinhadas com a classe empresarial e com o neoliberalismo econômico. O Movimento pela Base Nacional (MBN) é um exemplo desses interesses, cujas diretrizes acabaram influenciando a elaboração da Lei 13.415/2017.

Marsiglia *et al.* (2017, p. 114) salientam que

As entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial.

Na reforma do ensino médio com interesses empresariais, houve um total desprezo pela voz dos professores, que são os principais atores no processo educacional, em detrimento dos especialistas do MEC representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial; o autoritarismo se fez presente na formulação das mudanças. É fundamental que os profissionais da educação sejam ouvidos e tenham participação ativa nas decisões que afetam diretamente suas práticas pedagógicas.

Desse modo, o ensino médio foi direcionado para interesses neoliberais com ênfase no arranjo curricular projeto de vida e em itinerários formativos de formação técnica profissional, ou seja, houve um desequilíbrio, pois retirou grande parte da carga horária das áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, História e Geografia. Essa situação desagradou os professores do ensino médio, pois, como relata Caucaia: *“com a implantação do novo ensino médio, a carga-horária de componentes importantes como história, geografia, sociologia, filosofia, foram radicalmente retirados, você tem uma aula por semana por turma, enquanto projeto de vida tem quatro, quatro aulas por semana”* (Entrevista 2, Caucaia).

Os problemas decorrentes do novo ensino médio com foco na disciplina Projeto de Vida são a exclusão de aspectos fundamentais da formação acadêmica e pessoal dos estudantes. Ao direcionar o currículo para interesses empresariais, o ensino médio comete o equívoco de negligenciar áreas importantes para o desenvolvimento integral dos jovens, como as artes, humanidades e ciências sociais.

Além disso, ao adotar um enfoque autoritário, o Ministério da Educação (MEC) impõe um modelo educacional que limita a autonomia dos estudantes e reforça uma visão unidimensional do sucesso, baseada apenas em aspectos profissionais pela interferência do neoliberalismo na educação. Ou seja, ênfase nas questões da formação para o trabalho, ainda que a reforma proponha a integração da educação profissionalizando o ensino médio propedêutico, denominado de itinerário formativo.

Sobre esta questão, Ferretti (2018, p. 22) destaca que a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Ou seja, novamente vem a ideia de ilusão, de que todos alunos do ensino médio, têm opções para seguir a vida acadêmica e profissional, mas camuflada da precarização das condições de sua oferta.

Sobre o novo ensino médio, os professores não foram capacitados para atuar no novo currículo. Essa situação contribui para piorar a qualidade do ensino, bem como piora a autoestima do professor, que se sente inseguro frente aos conteúdos dos novos arranjos curriculares. Para o professor Konrad, *“depois que regulamentaram (o novo ensino médio) e mandaram os professores trabalharem com esse novo currículo. O Professor, se quiser, que busque o conhecimento para saber como é que trabalha, porque não tivemos capacitação. Um dos maiores problemas, é a falta de formação”* (Entrevista 1, Konrad).

Ao não ter a formação específica para atuar no âmbito do ensino médio reformulado, o professor pode sentir-se sobrecarregado e incapaz de lidar com as demandas do novo currículo, resultando em estresse e insatisfação no exercício de sua atividade. Por outro lado, esses profissionais podem se sentir desestimulados prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Desse modo, o Estado desvaloriza ainda mais essa etapa de ensino, pois, se não temos professores(as) capacitados(as), a tendência é acentuar a precarização do ensino, mas essa tendência faz parte de um projeto de nação alinhada aos interesses burgueses. Como afirma Silva *et al.* (2021, p. 21), sem professores capacitados,

A docência neste projeto fica reduzida à execução de procedimentos técnicos e de conteúdos ligados às competências padronizadas e alinhadas com necessidades econômicas atuais e com uma concepção de formação para a adaptação, a flexibilização e a competitividade. O novo currículo nega aos sujeitos do Ensino Médio o direito à autonomia, ao conhecimento e ao trabalho de maneira digna, humana e em comunidade, abrindo brechas para que o Ensino Médio público seja enfraquecido enquanto etapa final da educação básica e enquanto direito para as juventudes e trabalhadores da educação.

Os interesses burgueses que enfraquecem o ensino médio como etapa final da educação básica e direito fundamental para as juventudes e trabalhadores da educação estão ligados à manutenção de uma estrutura social desigual e à perpetuação do *status quo*. A elite econômica busca manter o ensino médio fragilizado para garantir a mão de obra menos qualificada e mais facilmente explorável no mercado de trabalho.

Segundo Frigotto (2009), a educação na sociedade capitalista visa preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, perpetuando a desigualdade social e a alienação. Para o autor, essa perspectiva reduz a educação a um mero instrumento de reprodução da estrutura econômica vigente. Sobre isso, relata Caucaia: *“A partir do momento que há aumento da carga-horária dos outros componentes que formam mais para o mundo do trabalho, eu estou privilegiando aquele enfoque”*.

A formação do indivíduo utilitarista e individualista, conforme concepção burguesa de educação adotada pelo novo ensino médio, revela uma preocupante tendência à valorização do sucesso pessoal em detrimento do bem-estar coletivo e da solidariedade social. Ao priorizar a competição e o acúmulo de conhecimento pragmático em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano, esse modelo de ensino corre o risco de fomentar uma sociedade de indivíduos egoístas, desprovidos de comprometimento com os problemas sociais. Duarte (2008) ressalta que a concepção burguesa de educação enfatiza a competitividade e o

individualismo, o que acaba por diminuir a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos em detrimento da formação crítica.

Mészáros (2008, p. 10) afirma que, na sociedade capitalista, “[...] a educação serviu, no seu todo, o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

A partir da perspectiva de Mészáros (2008), é possível compreender que, na sociedade capitalista, a educação desempenha um papel fundamental ao atender as necessidades do sistema econômico dominante. Em sua análise crítica, o autor argumenta que a educação tem sido utilizada para fornecer conhecimentos e formação profissional necessária à expansão da estrutura de produção capitalista.

Nesse sentido, a educação é organizada como ferramenta de reprodução das relações de produção e de manutenção dessa sociedade vigente; o sistema educacional é moldado de acordo com os interesses do capital, priorizando a formação de indivíduos aptos a desempenhar funções específicas no processo de acumulação de capital. Por meio dessa lógica, a educação acaba por servir como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais e de legitimação da ordem vigente, como é o caso do novo ensino médio que, por meio de sua proposta formativa, constitui uma estratégia utilizada pela burguesia para manter o controle e a submissão da classe trabalhadora, perpetuando assim a divisão de classes e a desigualdade social e sem o desenvolvimento das potencialidades humanas, algo somente possível de ser alcançado por meio de uma educação voltada para a formação humana, assunto do próximo indicador, “*significações acerca da formação humana*”.

Este indicador apresenta significações diferentes acerca do que é formação humana, bem como os obstáculos para a sua concretização, principalmente em função da reforma do ensino médio, com a falta de expectativas dos jovens em relação ao futuro e de condições de realização da docência no ensino médio público.

O desenvolvimento humano, na perspectiva de Vigotski (1999), é fundamentado no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores determinadas pelo meio no qual a pessoa vivencia processos de formação com pares mais desenvolvidos, sendo, segundo Pino (2011), o social e o cultural seus determinantes. Desse modo, o ser humano é constituído pelas suas vivências no contexto social, histórico e cultural e é através das relações sociais que se desenvolve como um ser histórico e cultural. Vigotski (1999), portanto, defende que a aprendizagem ocorre de forma ativa e colaborativa, sendo mediada pela linguagem e pela

interação com os outros. Para ele, a educação deve estar centrada no desenvolvimento das potencialidades humanas dos indivíduos e na escola.

Nesse indicador, nosso interesse foi analisar as significações dos professores acerca da educação dirigida para a formação humana. Frente a isso, vejamos o que eles dizem:

É uma educação capaz de tornar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres. Ou seja, crítico e participativo. Que seja capaz de se desenvolver na sociedade. Eu tento fazer com que a educação seja meio de transformar a vida deles, mas não digo que consigo. As vezes por falta de perspectivas dos próprios alunos, a imposição do sistema educacional de seguir currículo preestabelecido, por falta de estrutura das escolas estaduais, por falta de conhecimento, de capacitação dos professores para trabalhar com a nova proposta de ensino (médio) (ER 2, Pascal).

Entendo que **eu realizo uma educação humanizadora** sim. A escola historicamente é uma das instituições mais importantes para a humanidade. **É na escola onde aprendemos a ler, escrever, a cultura e a nos posicionarmos nas várias situações**, entre outras coisas. **Na minha prática de ensino procuro sempre passar para os alunos a importância de conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos e do respeito ao próximo e a importância de um espírito crítico** e comprometido com o bem comum (ER 2, Caucaia).

É quase impossível realizar uma formação humana, uma formação emancipatória. **Na real situação de hoje, é difícil.** É muito difícil a formação emancipatória. **Eu tenho um aluno, talvez seja o melhor aluno das minhas turmas todas. Ele acorda 4h da manhã para ajudar a mãe dele que é auxiliar na limpeza da rua.** Ele mora em um bairro que é o mais pobre da cidade. **Chega na escola, 7h da manhã**, estuda e, ele **não chega atrasado, não falta.** **A tarde ele vai trabalhar com os pais, então fica difícil uma formação emancipatória sem mais tempo para se dedicar aos estudos** (ER 3, Konrad).

Sobre **a formação humana**, humana é difícil. **A gente tenta mudar as estratégias de ensino**, mas **ele** (aluno) não busca e ele é **imediatista**, ele está ali focado só nas redes sociais. Eles **não chegam nem próximo desse patamar de ter esse pensamento crítico.** Muitas vezes nem o pensamento científico, muitas vezes **ele não consegue ter o mínimo de pensamento científico.** Porque é a partir desse conhecimento científico, que você também vai valorizar os demais tipos de conhecimento (ER 3, Stevens).

Para Marx (2010), a formação *omnilateral* refere-se ao desenvolvimento completo do ser humano em todas as suas dimensões. O indivíduo emancipado é aquele que possui plena consciência de sua existência, que é capaz de superar as alienações impostas pelo sistema vigente e de atuar de forma autônoma e crítica na sociedade. Como afirmou o autor, "a emancipação dos trabalhadores deve ser obra dos próprios trabalhadores" (Marx, 2010, p. 185). Assim, a formação *omnilateral* é um processo contínuo e necessário para criar caminhos de superação da sociedade capitalista.

Sobre a formação humana, a professora Stevens relata que tenta mudar estratégias para possibilitar aos alunos terem acesso ao ensino diversificado com leituras, mas ela se queixa que

os alunos ficam focados naquilo que é imediato e principalmente com conteúdos de redes sociais. A professora relata que *“a formação humana, humana é difícil. A gente tenta mudar as estratégias de ensino, mas o aluno quer aquilo que é imediatista, ele está focado nas redes sociais. Eles não chegam nem próximo desse patamar de ter esse pensamento crítico”*.

Martins e Rabatini (2011, p. 356), ao discutirem acerca das possibilidades dos conteúdos escolares promoverem o desenvolvimento humano, salientam que:

[...] as atividades escolares se instituem como recursos que estimulam uma série de processos internos do desenvolvimento do homem, especialmente, as formas mais complexas de pensamento. Os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares integram o conhecimento sistematizado em teorias, em elaborações científicas, carregando consigo uma complexa rede de “instrumentos psicológicos” acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais, em sistemas de signos e sua multiplicidade de significações a serem apropriadas por cada indivíduo singular.

Dessa forma, a experiência social se materializa em objetivações culturais, como os currículos, os métodos de ensino e os materiais didáticos utilizados, que são estruturados de forma a proporcionar a apropriação de sistemas de signos e suas múltiplas significações por parte dos estudantes. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade e no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, oferecendo-lhe os recursos necessários para compreender e atuar de forma crítica e autônoma na sociedade em que está inserido.

O desenvolvimento humano por meio das aprendizagens escolares ocorre através da participação em atividades culturalmente relevantes, que possibilitam a internalização de conhecimentos historicamente produzidos e a construção de novas capacidades humanas. As atividades escolares não apenas proporcionam o acesso ao conteúdo curricular, mas também promovem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, linguagem e pensamento abstrato. Através da mediação do professor, os escolares são capazes de avançar em seu processo de desenvolvimento e alcançar níveis mais elevados de compreensão da realidade. Portanto as atividades escolares constituem ferramentas necessárias para o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas potencialidades.

As significações acerca da formação humana, entre os professores participantes da pesquisa, variam. Konrad acredita que é impossível a formação humana, por conta das condições que a escola tem de receber os alunos e alunos que precisam trabalhar precocemente. O professor destaca que tem alunos que precisam acordar muito cedo, trabalhar, ajudar a mãe que é auxiliar na limpeza da rua. Eles moram em um bairro que é o mais pobre da cidade, e o

aluno chega atrasado e tem poucas condições de se dedicar aos estudos, tanto na escola quanto em casa.

Mészáros (2008), na obra *A educação para além do capital*, tece considerações e críticas veementes sobre a educação subsumida ao capital. Para ele, as lógicas e formas de sociabilidade da ordem capitalista impõem causalidades que não cessam e, por isso, negam o desenvolvimento das pessoas por meio da escola. Esse autor argumenta que a lógica do capital se sobrepõe aos valores e necessidades humanas, resultando em uma educação que prioriza a produção de mão de obra barata e dócil, em detrimento do desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Nesse sentido, a educação no capitalismo reproduz e perpetua as desigualdades sociais, reforçando a dominação de classe e a alienação dos indivíduos.

Segundo esse autor,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto servidas do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 42).

Para esse autor, é preciso transcender essa visão economicista da educação e orientá-la para a formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Para isso, é necessário não reproduzir a lógica alienante, destrutiva e desumanizadora do capital, mas pensar em criar e redefinir os objetivos e os métodos educacionais, elaborando estratégias e atividades emancipatórias dentro do processo educativo (Mészáros, 2008).

A lógica destrutiva do capital exerce uma influência devastadora sobre a educação e o ser humano. Em um sistema onde as relações capitalistas são dominantes, a educação é frequentemente direcionada para atender aos interesses do mercado e da acumulação de capital, em detrimento do desenvolvimento humano integral e da formação de indivíduos. A lógica do capital impõe uma visão reducionista e mercantilista da educação, transformando-a em um meio de reprodução da desigualdade social e da lógica do lucro, em vez de ser um instrumento de transformação e emancipação. Além disso, o capitalismo fragmenta e aliena o ser humano, fazendo com que ele se sujeite às demandas do sistema, perdendo sua autonomia e capacidade de pensar de forma independente.

A lógica destrutiva do capital atua de maneira implacável sobre a educação e sobre o ser humano, comprometendo seu potencial de desenvolvimento. Para o professor Caucaia, é difícil realizar a formação humana. Ele relata o seguinte: “*A prática pedagógica que eu*

desenvolvo no novo ensino médio, não possibilita a formação humana, em detrimento de uma formação mais ampla”. “Ou seja, a educação subsumida aos interesses burgueses limita o desenvolvimento humano”.

Na contramão dessa situação, Saviani (2011), quando discute acerca da materialidade da ação pedagógica, destaca que é necessário

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista (Saviani, 2011, p. 89).

As condições efetivas que direcionam a educação para a formação humana requerem uma transformação da sociedade atual ou transitar dessa sociedade, a capitalista, para uma sociedade mais desenvolvida. E, na escola, através do trabalho docente organizado de modo que ampliem o universo de novas significações acerca da realidade concreta, objetiva, que nos oprime para alcançar as formas de agir no mundo de forma crítica, criativa e contra-hegemônica na direção da formação humana.

Nesse sentido, a educação escolar tem condições de formar sujeitos capazes de compreender que “[...] o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete-de-forças da lógica incorrigível do sistema: através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios” (Mészáros, 2008, p. 8).

Compreende-se que o capitalismo, enquanto estrutura de poder econômico e ideológico, organiza e executa um projeto de educação que atende estritamente aos seus interesses, e a educação escolar, e especialmente o ensino médio, tem fracasso no sentido da formação integral dos estudantes. O sistema capitalista pelo seu poder ideológico determina não apenas como a economia deve funcionar, mas também as instituições sociais, como a escola.

Nessa situação, a educação torna-se instrumentalizada para a reprodução das relações de classe e a manutenção da dominação burguesa. A educação é moldada para formar indivíduos para competição, tendo o individualismo e a meritocracia como valores essenciais. Além disso, a educação é utilizada como uma ferramenta de controle social, reforçando a ideologia dominante e impedindo a reflexão crítica e a transformação das estruturas sociais. Desse modo, a educação no sistema capitalista representa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a perpetuação de desigualdades sociais.

Pelas significações do professor Pascal sobre a educação para formação – “*é aquela capaz de desenvolver a consciência crítica dos estudantes, mas direcionada para os deveres e direitos*” – entende-se que a formação humana é significada como formação para o exercício da cidadania, mas mesmo assim o professor considera que o currículo prescrito limita o desenvolvimento dos escolares.

A professora Steven tem a crença de que é muito difícil realizar a formação humana na escola, é difícil desenvolver o pensamento crítico. Para ela, a formação humana é difícil, mesmo adotando estratégias diversificadas de ensino, contudo, segundo explica, os alunos tendem a buscar o conhecimento imediatista e, além do mais, eles deixam de realizar as atividades escolares para acessar os conteúdos de redes sociais e, desse modo, não conseguem desenvolver pensamento crítico.

Caucaia é otimista em relação à formação humana dos estudantes. Este professor relata que realiza a formação humanizadora, pois sua prática docente busca instigar nos alunos o conhecimento dos seus direitos e deveres, respeito ao próximo e comprometimento com o bem comum.

O desenvolvimento humano por meio da educação escolar, para Vigotski (1999), engloba a ideia de que a educação deve ser um processo capaz de transformar a realidade social, com o desenvolvimento da consciência sobre a opressão da sociedade capitalista de produção. Desse modo, a educação escolar deve ser uma ferramenta que impulsiona a luta para superação das contradições sociais. Já Vigotski (1999), acreditava que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, atuando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como os aspectos da cognição, memória, atenção dirigida, emoções, ética, estética, política por meio da escola e das relações sociais que estabelecem com seus pares.

No contexto do desenvolvimento de potencialidades humanas, Vigotski (1999) enfatizou que a atividade humana é sempre orientada para uma finalidade, em detrimento da incapacidade dos demais animais sobre essa possibilidade, pois o ser humano é um ser de ação, é um ser ativo e, por isso, realiza atividades previamente concebidas no campo das ideias.

A respeito do desenvolvimento humano, Pino (2011, p. 52) esclarece:

A história do homem é a história da transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza.

Esse autor destaca a importância da transformação na história do homem, apontando que ela se dá da ordem da natureza para a ordem da cultura. Ao afirmar que o desenvolvimento

humano é cultural, o autor ressalta sua natureza histórica, evidenciando o longo processo de transformação que o homem opera tanto na natureza quanto em si mesmo, como parte integrante dela. Nesse sentido, a cultura se apresenta como o elemento central que impulsiona a evolução da humanidade, tornando-a não apenas um reflexo do ambiente natural, mas também um agente ativo na sua transformação. Assim, a história do homem se revela como um constante movimento de mudança e transformação no qual a cultura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Isso significa que, ao longo do nosso desenvolvimento histórico, vivenciamos relações sociais que, ao serem internalizadas, transformam-se em funções psicológicas que passam a mediar nossa relação com o mundo. São elas que conferem nossa máxima humanização, porque nos ajudam a superar nossa condição natural biológica, dando lugar à condição humana, pois o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural.

Pino (2011, p. 2), com base em Vigotski (1929/1999), ao discutir a dimensão cultural e social que determina o desenvolvimento humano, afirmou que “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social”. Com isso, podemos afirmar que o ser humano se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece com a realidade, com os outros seres humanos e não humanos e consigo, o que enriquece o universo de significações, condição que permite ao ser humano o desenvolvimento máximo de sua humanização.

A educação escolar, que medeia o desenvolvimento das potencialidades humanas, é aquela denominada por Marx (2011) de formação *omnilateral*. Manacorda (2010, p. 88) define a omnilateralidade como

[..] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho e da propriedade privada.

Mas Netto (2012) adverte que, no mundo onde o produtor da riqueza não tem condições de usufruí-la, a burguesia vive do trabalho alheio e o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria.

Esse autor assim denuncia:

A propriedade privada fez nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso se o tivermos, portanto, se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc., em resumo, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas realizações imediatas da própria posse do novo apenas como meios de vida, e a vida, a que servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização (Netto (2012, p. 114).

Desse modo, as condições a que professores são apresentados, onde a escola está inserida em um sistema de formação de força de trabalho, contribuem para formar pessoas alienadas e com consciência precária da realidade, principalmente os egressos do ensino médio.

Para Marx (2011), a alienação humana se manifesta quando o trabalhador é alienado do produto de seu trabalho, do processo de produção e até mesmo de si mesmo. Isso ocorre devido à exploração da força de trabalho pelo capital, que transforma o trabalhador em mero instrumento de produção, desprovido de autonomia e liberdade. Nesse contexto, o indivíduo se torna estranho ao próprio processo de trabalho, sendo subjugado às condições impostas pelo sistema. A alienação atinge também a esfera da consciência, fazendo com que o trabalhador se desconecte de sua essência e da sua própria existência. Duarte (2013, p. 59) complementa afirmando que "[...] a alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas potencialidades de vida humana na vida de cada indivíduo". A alienação, portanto, é produto da burguesia e se manifesta severamente nas sociedades capitalistas, a exemplo do Brasil.

Para caminhar na direção da superação da alienação, é necessário realizar lutas coletivas em busca da transformação das estruturas sociais, de modo a restituir ao ser humano sua capacidade de se reconhecer como sujeito ativo e consciente em seu trabalho e em sua vida. Nesse contexto, a educação escolar, para atuar na humanização das pessoas, para o seu desenvolvimento pleno, precisa se desvinvular da lógica burguesa, para ter condições de possibilitar as apropriações e objetivações humanas necessárias ao seu desenvolvimento.

Por outro lado, o desenvolvimento humano proporcionado por uma educação *omnilateral* eleva o nível intelectual da classe trabalhadora, o que não corresponde aos ideais capitalistas e, conforme Marx (2011), só será alcançado em uma sociedade diferente da atual. Portanto, é no modo de produção socialista e depois comunista que haverá a superação da divisão de trabalho. Para Marx (ano), somente assim é que o trabalhador poderá desenvolver-se omnilateralmente, ou seja, há que se libertar das condições de alienação do modo de produção capitalista. O processo educativo também é fundamental para o aperfeiçoamento e desenvolvimento contínuo dessa atividade humana.

Para Marx (1985, p. 185), o que importa

é tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e alienado, por homem omnilateral, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho.

Tornar o ser humano *omnilateral*, para Marx (1985), não é proporcionar o

desenvolvimento de potencialidades inatas. Para ele, as potencialidades são adquiridas pelos próprios homens no ato da produção social total. Vincula-se a isso a educação como mediadora do desenvolvimento humano total. Dessa forma, a prática educativa é um fenômeno social, portanto produto e produtor de várias determinações sociais nos escolares.

Com o ensino médio que temos hoje, que é concretizado em escolas com falta de condições de ensino e de aprendizagens somada à falta de capacitação dos professores e ainda consciente de que o público do ensino médio tem defasagem de aprendizagem em face de que o ensino fundamental também é precarizado, fica difícil para os alunos desenvolverem o pensamento crítico. Vejamos as significações do professor Konrad, quando questiona: *“Temos os parâmetros curriculares da educação, já temos uma base curricular. Não tem como, é muito difícil formar um aluno crítico no ensino médio. Os alunos oriundos de escolas públicas têm uma base de formação muito fragilizada”*.

Ao contrário do que acontece em São Raimundo Nonato-PI, Martins (2010, p. 222) advoga que a escola deve privilegiar os conhecimentos científicos mais avançados e que é necessário colocar no cerne da questão a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo rumo ao saber sistematizado. Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações. Com isso acontece o que Caucaia defende: *“Que os conhecimentos escolares precisam despertar uma visão crítica, tornar um sujeito mais atuante, para tentar transformar e melhorar a sua realidade”*.

Portanto, entre uma significação e outra, inferimos que, na sociedade capitalista, dividida em classes sociais, o projeto de educação hegemônico no País é aquele orientado para a formação do indivíduo útil ao emprego, para a produção da riqueza material para outros e, nesse sentido, a educação escolar caminha na contramão de um projeto de formação humana.

Duarte (2010, p. 11), ao discutir humanização e alienação, destaca que:

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior da sociedade de classes tem implicações importantes na formação da individualidade. Por um lado, a formação do indivíduo como um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente da luta de classes.

Ou seja, ainda que a escola disponibilize as objetivações humanas mais avançadas, os determinantes econômicos de uma sociedade capitalista, com todas as mazelas, tendem a criar obstáculo à formação humana. Além do mais, essa mesma sociedade que se autodenomina

conservadora ou ultraconservadora, que tem seus representantes políticos no Congresso, no Senado Federal e em outras instâncias de poder político e econômico, age com discursos violentos que, por sua vez, colaboram para descredibilizar a escola pública, retira a liberdade de cátedra dos professores e com discursos severos atacam diariamente a educação pública e os professores e os acusam de doutrinadores ideológicos de esquerda. O desenvolvimento humano é um processo permeado por contradições e lutas, cujo desdobramento está diretamente relacionado às condições materiais e sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Necessário destacar que vivemos em uma sociedade capitalista que, como tal, cria obstáculos à formação humana, uma vez que sua lógica é justamente o contrário, promover a desumanização. Além do mais, o currículo do ensino médio e as condições de trabalho dos professores e as condições de estudo dos alunos, por serem precárias, contribuem para o esvaziamento das possibilidades de promover o desenvolvimento humano.

Assim, é necessário lutar para desencadear mudanças positivas na sociedade, mas não muda o modo de produção, que é este que determina as relações sociais. Contudo, quando o indivíduo desenvolve sua consciência, ele tem condições de lutar contra a hegemonia do capitalismo, contra as situações que este sistema promove. Por isso, os estudantes precisam se apropriar do conhecimento científico mais elevado, mas a professora Stevens relata que “*Muitas vezes nem o pensamento científico, muitas vezes ele não consegue ter o mínimo de pensamento científico. Porque é a partir desse conhecimento científico, que você também vai valorizar os demais tipos de conhecimento*”.

A respeito do conhecimento alienado da realidade, a prevalência do conhecimento imediato direcionado para o aprender a fazer e a ausência das possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico transformam-se em um projeto de nação e de poder. É a perpetuação da hegemonia da classe dominante que busca através da educação escolar formar um indivíduo conformado e acrítico como forma de manter o sistema em funcionamento. O sistema capitalista se beneficia de uma massa de trabalhadores alienados, que aceitam passivamente as condições impostas pelo sistema e não questionam a ordem estabelecida.

A sociedade capitalista promove uma falsa sensação de liberdade e autonomia, enquanto, na verdade, molda os indivíduos de acordo com seus interesses e necessidades. A falta de questionamento e criticidade por parte dos indivíduos contribui para a perpetuação do sistema e para a manutenção da pobreza material e imaterial da maioria das pessoas. É a formação da força de trabalho desprovida do conhecimento que faz questionar a opressão e a exploração.

De acordo com Marx (2011), o projeto de nação desejado pelo capitalismo envolve a maximização do lucro e a promoção do crescimento econômico através da livre iniciativa e competitividade no mercado, bem como não forma o sujeito desenvolvido do ponto de vista sócio-histórico. Esse sistema traz a ilusão de que não são necessários tantos conhecimentos para desenvolver o empreendedorismo, a liberdade e a autonomia.

O capitalismo defende a liberdade individual, a propriedade privada e o Estado mínimo como pilares para a construção de uma sociedade baseada na meritocracia e na responsabilidade individual. Desse modo, a educação escolar que temos hoje, sobretudo com o currículo do novo ensino médio, reforça a ideia que seus conteúdos são aqueles capazes de resolver as ilusões da liberdade e da autonomia. É um projeto ilusório de perpetuação da formação empobrecida para as pessoas impedindo sua mobilidade social e seu desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1999), a formação de conceitos, o pensamento abstrato são algumas das funções psicológicas superiores humanas desenvolvidas através das relações sociais e da internalização de conhecimentos culturais produzidos pela humanidade e disponibilizados para a coletividade. Por outro lado, a questão da educação para a formação escolar, se distancia de ser concretizada por conta da ordem social vigente, a capitalista, e nessa condição a educação escolar está subsumida aos seus interesses. O participante Konrad assim relata: *É quase impossível realizar uma formação humana na real situação de hoje, é difícil.*

A formação direcionada para o desenvolvimento humano, por meio da educação escolar, precisa formar indivíduos críticos e com a compreensão das estruturas de poder e das contradições e determinações do sistema capitalista. A educação na direção da formação humana é aquela capaz de promover e não se limita ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas busca também o fortalecimento da consciência crítica e da capacidade de resistência diante das opressões e desumanização impostas pelo capitalismo.

Os indivíduos formados por meio dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos historicamente, têm condições de buscar caminhos para uma transformação radical das estruturas econômicas e políticas que desumanizam as pessoas através da análise crítica da realidade, da organização dos trabalhadores e da luta por direitos e mais humanização. Luta por meio de condições para a transformação social e a construção de um mundo onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade, por meio do desenvolvimento máximo de todas as potencialidades humanas.

A reformulação do ensino médio pela Lei 13.415/2017 trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e nas diretrizes educacionais para a realidade do ensino médio em SRN-PI e uma série de obstáculos e desafios para a formação humana dos estudantes, especialmente

em um contexto marcado pela lógica do capitalismo com ênfase na formação técnica profissional, presente na reforma, o que pode limitar a formação integral dos estudantes.

Além disso, os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI enfrentam obstáculos relacionados à precarização das condições de trabalho, à falta de recursos e infraestrutura adequados, à falta de capacitação, à sobrecarga de atividades e à desvalorização da profissão docente. Em São Raimundo Nonato-PI, a formação dirigida para a humanização dos estudantes enfrenta uma série de desafios que dificultam a construção de um processo educacional verdadeiramente crítico, inclusivo e transformador.

A instrumentalização da educação para o mercado de trabalho, com ênfase na formação técnica e profissional, limita o desenvolvimento humano. Sem condições adequadas de trabalho, a estrutura hierárquica e autoritária do sistema educacional, aliada à resistência de setores conservadores e interesses corporativos, dificulta a implementação de mudanças estruturais necessárias para uma educação verdadeiramente crítica. Diante desses desafios, é fundamental repensar o papel da educação na sociedade capitalista e buscar alternativas e outro projeto de educação capaz de gerar transformações positivas na vida dos estudantes.

Este núcleo de significação sintetiza as significações sobre o papel do professor do ensino médio em São Raimundo Nonato e até mesmo acerca de ser professor nesse município. Trata sobre o novo ensino médio e significações acerca da educação para formação humana.

No contexto do novo ensino médio, as mudanças nas diretrizes educacionais têm impactado significativamente o papel do professor que, pela ausência de capacitação, se sente inseguro para ministrar disciplinas sem ementas, sem sugestões bibliográficas e sem material pedagógico. Um formato, implementado no período da pandemia, em 2021, no qual as aulas estavam sendo realizadas on-line, ampliando as funções e responsabilidades do professor. Isso reflete as contradições presentes no sistema educacional que, muitas vezes, sobrecarrega os docentes sem oferecer as condições adequadas de trabalho e formação.

Ao mesmo tempo, as significações atribuídas à profissão de professor, no município de São Raimundo Nonato, podem refletir as contradições sociais e econômicas pela situação de pobreza dos estudantes, sequelas sociais deixadas pela pandemia da Covid-19, e déficits de aprendizagem. A situação dos professores do ensino médio em São Raimundo Nonato é complexa e desafiadora, distanciando-se da simples transmissão de conhecimento para assumir um papel mais amplo e multifacetado na formação dos alunos.

As significações acerca da educação para formação humana requerem uma abordagem crítica e transformadora da educação, que vá além da mera reprodução de conteúdos, mas se ampara em condições capazes de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos,

estimulando a reflexão, a autonomia e a consciência crítica. Nesse sentido, a educação para formação humana deve considerar as contradições e desafios presentes na sociedade, buscando superar as barreiras estruturais e ideológicas que limitam o acesso ao conhecimento e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, nas significações dos professores, essa proposta de formação é quase impossível em face de um currículo fragmentado, péssimas condições de trabalho, desinteresse docente, pobreza material e falta de condições de estudo em casa, entre outros fatores.

A hegemonia ideológica do capitalismo na reprodução das relações de poder e na manutenção do *status quo*, bem como a disseminação de ideologias que naturalizam a desigualdade, o individualismo e a competição como valores fundamentais da sociedade capitalista dificultam a formação de uma consciência crítica e emancipatória entre os indivíduos. Desse modo, a formação humana nessa sociedade encontra obstáculos a sua realização, pois o pressuposto central da lógica capitalista é a alienação que reproduz e legitima as estruturas de dominação e exploração e com isso forma subjetividades alienadas no ensino médio. Para caminhar na direção da superação desses obstáculos e avançar em direção a uma sociedade com o máximo de pessoas com a consciência desenvolvida, é necessário romper com as estruturas econômicas vigentes com lutas e ações coletivas que busquem transformar as condições de existência da humanidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à conclusão deste relatório de tese, como síntese provisória de múltiplas determinações, foi uma trajetória complexa por exigir grande esforço de abstração a fim de dar conta de responder, explicar o objeto que norteou todo o trabalho de investigação, isto é, condições de trabalho docente e a produção de significações sobre “ser professor” em escolas do ensino médio em São Raimundo Nonato-PI. Esse esforço de abstração envolveu um trabalho de leitura, abstração, reflexão, objetivação constante que nos levasse ao máximo de mediações que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

No estudo, conseguimos explicar as determinações que constituem a produção de significações sobre “ser professor” do ensino médio, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que, pelo seu arcabouço lógico, permitiu explicar o objeto de estudo desta pesquisa, notadamente orientado pelo objetivo geral: Analisar o processo de constituição do "ser professor" em SRN mediante as condições objetivas e subjetivas de realizar

o trabalho docente, e, especificamente: 1) Conhecer as significações de professores acerca das condições de trabalho nas escolas de ensino médio de São Raimundo Nonato-PI; 2) Analisar os motivos de ingresso e permanência dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio no município de São Raimundo Nonato (PI); 3) Apreender as significações acerca da atividade pedagógica dirigida para formação humana e as condições de realização nas escolas de São Raimundo Nonato-PI.

A análise de dados empreendida na investigação por meio dos núcleos de significação levou à constituição de três núcleos. O primeiro deles, intitulado “*Tem excesso de calor, tem os barulhos dos ventiladores e o professor sofre muito*”: mediações que constituem modos de ser, pensar, sentir e agir dos professores do EM em SRN, reuniu significações produzidas pelos professores na relação com as condições de trabalho, sinalizando que condições estruturais e as relações de poder presentes na escola e na sociedade contribuem para a degradação da docência em geral e, especificamente, da docência do ensino médio público.

Os indicadores desse núcleo revelam significações sobre sofrimento docente, indignação pela desvalorização impetrada pelo Estado e sua consequente irresponsabilidade pela precariedade das condições de trabalho a que os professores são submetidos. Essa situação desencadeia uma série de fatores negativos na vida dos profissionais que colaboram para sua desumanização. A ausência de um plano de carreira, cargos e salários é um fator determinante para o rebaixamento da docência pelo trabalho terceirizado, com contratação em massa de professores por tempo determinado, colaborando para a degradação da educação pública do Estado do Piauí e particularmente do município de São Raimundo Nonato-PI.

Esse núcleo reuniu ainda significações sobre os impactos da BNCC do ensino médio na atividade desse nível dos professores de São Raimundo Nonato-PI, pela falta de capacitação, falta de materiais didático-pedagógicos adequados, desorganização dos arranjos curriculares que, por sua vez, atendem os interesses neoliberais de mercado, deixando os trabalhadores com a educação empobrecida.

Outro dado revelado nesse núcleo de significação foi a ausência da família no acompanhamento escolar dos filhos nas escolas de ensino médio do município em questão. São pessoas pobres materialmente que moram em periferias, comunidades rurais e que não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos devido à necessidade de trabalhar em subempregos com carga horária extenuante, o que, por sua vez, revela o quadro de desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista de produção. Essas famílias são obrigadas a fazer escolhas difíceis entre garantir o sustento básico e acompanhar de perto a

educação e o desenvolvimento dos seus filhos, o que acaba por impactar negativamente o percurso escolar e as oportunidades de futuro das crianças, adolescentes e jovens.

Nesse contexto, a falta de tempo e de recursos para acompanhar a vida escolar dos filhos pode resultar em dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela escola, abandono escolar, baixo rendimento acadêmico e até mesmo a perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão social. É necessário destacar que essa situação não é uma determinação absoluta, pode haver casos de famílias pobres que conseguem acompanhar a vida escolar dos seus filhos por compreenderem que estudar é uma possibilidade de ascensão social.

Ainda nesse núcleo, exploramos significações sobre trabalho terceirizado da docência, por meio da contratação exagerada de professores por tempo determinado com vínculos empregatícios fragilizados, reduzindo direitos trabalhistas e comprometendo a qualidade do ensino, ao submeter esses profissionais a condições desfavoráveis e instáveis.

E, para finalizar a síntese desse núcleo de significação, temos os motivos de ingresso e permanência na docência, que revelam as contradições entre a possibilidade de escolha da profissão por querer, por gostar e o ingresso e permanência na docência por falta de outras oportunidades de trabalho e por necessidade de garantir a sua sobrevivência e a de sua família. Muitas vezes, indivíduos são levados a optar pela carreira docente pela instabilidade econômica e pela busca desesperada por um emprego que garanta o sustento básico. A necessidade de sobrevivência leva indivíduos a aceitarem condições precárias de trabalho, baixos salários, carga horária extenuante e falta de reconhecimento, comprometendo não apenas a qualidade do ensino, mas também seu bem-estar e sua saúde mental.

Além disso, a escolha da profissão docente por necessidade de sobrevivência pode gerar um sentimento de frustração e desencanto nos professores, que se veem obrigados a abrir mão de seus sonhos em prol da mera subsistência. A falta de reconhecimento social e a ausência de políticas públicas efetivas de valorização da educação e dos profissionais da área contribuem para a perpetuação do ciclo de precarização e desinteresse no ambiente escolar.

Em suma, os indicadores deste núcleo revelam significações sobre a necessidade de superar as contradições e desafios presentes na docência, promovendo condições dignas de trabalho, valorização profissional, formação continuada de qualidade, combate ao trabalho terceirizado, melhoria das condições de ensino e aprendizagem, fortalecimento da parceria entre escola e família e reconhecimento do papel fundamental dos professores na transformação da sociedade. A luta por uma educação de qualidade passa pela valorização e respeito à docência, garantindo condições adequadas para o exercício da profissão e para a formação integral dos indivíduos que dela participam.

No segundo núcleo, intitulado “*Durante a pandemia eu mesmo apresentei quadros de ansiedade, foi muito forte*”, são relatadas as significações sobre condições de trabalho durante e pós-pandemia. As análises revelam os impactos negativos da pandemia da Covid-19 na vida de cada docente no exercício das suas atividades.

Durante a crise sanitária da Covid-19, os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI, bem como de outras regiões do país, foram obrigados a realizar a docência mediada pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, os professores foram obrigados a se adaptar rapidamente a novas formas de ensino, muitas vezes sem o devido suporte e preparo por parte das instituições de ensino e do Estado, o que gerou uma série de dificuldades e injustiças no exercício da profissão.

A falta de conhecimento sobre o funcionamento e a operacionalização de tecnologias e plataformas digitais por parte dos professores durante a pandemia evidenciaram a precariedade da formação docente e a ausência de investimentos em capacitação e atualização profissional. Muitos educadores se viram diante de um cenário desconhecido e desafiador, tendo que aprender a lidar com ferramentas tecnológicas complexas e pouco acessíveis sem o suporte necessário para isso. Além disso, a falta de equipamentos e recursos tecnológicos adequados para o desenvolvimento das atividades remotas também foi um obstáculo enfrentado pelos professores durante a pandemia.

Muitos docentes não tinham acesso a computadores, internet de qualidade, dispositivos móveis ou outros recursos essenciais para o ensino on-line, o que comprometeu a sua capacidade de ministrar aulas e de garantir a continuidade do processo educativo. Houve uma irresponsabilidade e omissão do Estado por não fornecer os recursos necessários para a realização do ensino remoto, bem como em promover a formação e o suporte técnico aos professores. Essa situação escancara a negligência e a falta de compromisso das autoridades com a educação e com o bem-estar dos profissionais da área.

O estresse, a ansiedade e a exaustão emocional vivenciados pelos professores durante esse período refletem as consequências da falta de políticas públicas efetivas de valorização e proteção da categoria. A falta de suporte emocional e psicológico por parte das instituições e a ausência de políticas efetivas de proteção aos trabalhadores agravaram ainda mais a situação, evidenciando a negligência do sistema capitalista em relação à saúde e bem-estar dos indivíduos. Em suma, a situação dos professores obrigados a utilizar tecnologias e plataformas digitais sem o devido conhecimento, suporte e equipamentos durante a pandemia da COVID-19 evidencia as desigualdades e injustiças presentes no sistema educacional e na sociedade como um todo.

Alguns professores do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI moram em comunidades vizinhas e os que moram na cidade não dispunham das condições para efetivar o ensino. Os alunos também vivenciaram as mesmas situações ou até piores. As condições de ensino e aprendizagem durante a pandemia expuseram as desigualdades existentes no acesso à educação, tecnologia e recursos pedagógicos. A educação, que deveria ser um direito universal e igualitário, tornou-se ainda mais excludente e desigual durante a pandemia, evidenciando as contradições do sistema educacional brasileiro na sociedade capitalista de produção.

O último núcleo, “*Mexeram tanto no papel do professor que somos quase tudo, menos transmissor de conhecimento*”: significações sobre condições de ensino e aprendizagem na escola no novo ensino médio, sintetiza as significações dos professores sobre seu papel na escola, que foi modificado de tal forma que, atualmente, eles são vistos como desempenhando diversas funções. Essa situação sugere que as condições de ensino e aprendizagem na escola, especialmente no novo ensino médio, têm exigido dos professores um papel mais amplo e complexo do que apenas repassar informações aos alunos. Essa transformação do papel do professor está relacionada a uma visão mais contemporânea, principalmente quando ele trabalha com o público do ensino médio que são adolescentes e jovens com demandas e necessidades para além das atividades escolares e encontram, nos professores, parceiros com quem dialogam sobre os problemas que envolvem as pessoas dessa faixa etária, 15 a 17 anos de idade.

As significações sobre “ser” professor do ensino médio de São Raimundo Nonato são complexas, sobretudo em um contexto de desvalorização social e econômica da profissão e ainda porque essa atividade é realizada mediante condições precárias. Sobre ser aluno do ensino médio, as significações giram em torno do desinteresse discente em estudar. Destacamos que muitos alunos do ensino médio público enfrentam problemas de saúde mental em função dos impactos da pandemia da Covid-19, bem como falta de perspectiva em relação ao futuro, o que compromete negativamente o seu desenvolvimento. Necessário destacar que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual as desigualdades sociais e econômicas presentes no sistema se refletem no ambiente escolar.

O papel do professor se redefine em meio a desafios e transformações, exigindo uma postura mais ativa e engajada na formação integral dos estudantes e na promoção de uma educação comprometida com a formação humana e a transformação social. É fundamental que sejam criadas condições adequadas de trabalho, formação continuada e valorização profissional para que os professores realizem seu trabalho com qualidade.

Sobre o novo ensino médio, os professores do município de São Raimundo Nonato-PI significam que a reformulação dessa etapa de ensino, por meio da Lei 13.415/2017, e a elaboração da BNCC, sob a ótica da fragmentação dos conteúdos, o projeto de vida e a formação técnica profissional, podem ser interpretadas como uma expressão dos interesses burgueses e empresariais. Essa reforma educacional reflete a lógica capitalista de instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades das empresas, em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes.

Os professores se sentiram desvalorizados, pois a lei que reforma o ensino foi aprovada no ano de 2017, mas o novo currículo só foi implementado em 2021/2022, sem capacitação docente, ainda no período da pandemia e com ensino no formato remoto ou híbrido, dificultando ainda mais as condições de os professores atuarem nessa etapa de ensino reformulada.

As significações dos professores do ensino médio do município de São Raimundo Nonato-PI revelam que o novo ensino médio, ao priorizar a oferta do arranjo curricular projeto de vida dos estudantes e o itinerário formativo, formação técnica profissional, acaba reproduzindo a lógica capitalista de formação de mão de obra qualificada e adaptada às necessidades do mercado, em detrimento de uma educação que promova o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos.

A instrumentalização da educação para atender aos interesses empresariais e utilitaristas revela a submissão do Estado e da escola aos ditames do capital, em detrimento do desenvolvimento integral e humano dos estudantes. Dessa forma, a reforma do ensino médio, inspirada no ideário burguês e empresarial, que enfatiza a formação fragmentada, as competências e habilidades específicas, o projeto de vida e a formação técnica profissional, evidencia a instrumentalização da educação como um instrumento de reprodução das relações de poder e dominação do sistema capitalista.

A síntese dos núcleos de significação que revelam como os professores atuam mediante as condições de trabalho a que são submetidos, confere a seguinte conclusão: as significações produzidas pelos professores em condições objetivas de trabalho inadequadas, desfavoráveis à formação de uma consciência sobre ser professor, limitam a capacidade de realizar práticas educativas humanizadoras, uma vez que estão submetidos a uma realidade de trabalho desumanizadora.

A tese que se confirma, a partir dos resultados da investigação é: quando as condições objetivas de trabalho são desfavoráveis, os docentes tendem a produzir uma consciência sobre ser professor que limita a capacidade de realizar a docência dirigida para a formação humana, uma vez que estão submetidos a uma realidade de trabalho desumanizadora.

Ao evidenciarmos as significações dos professores acerca das condições de realizar o trabalho docente no ensino médio do município de São Raimundo Nonato, e constataremos a realidade do fato, concluímos que colaboram para sua desumanização, por isso requeremos do Estado do Piauí que: assuma suas responsabilidades perante a educação pública para diminuir as desigualdades educacionais com condições efetivas de trabalho que permitam aos professores realizar suas atividades com qualidade. Requeremos, ainda, que estruture todas as escolas com salas climatizadas em função das altas temperaturas principalmente no período de agosto a dezembro de cada ano; que efetue a construção de sala de professores para descanso entre as aulas, banheiros para higienização pessoal, laboratórios com equipamentos para as diversas áreas do conhecimento com internet de qualidade, para que os professores possam diversificar suas atividades escolares; que realize um programa continuado de cuidado com a saúde mental dos(as) professores (as) e demais trabalhadores da educação; contrate uma equipe multiprofissional e construa pelo menos uma sala de Atendimento Educacional Especializado em cada escola para dar suporte especialmente aos estudantes que demandam necessidades específicas de aprendizagens, principalmente aquelas originadas nos impactos da pandemia da Covid-19.

Nesse rol de sugestões, solicitamos também que atente para sua responsabilidade para com o plano de carreira, cargos e salários que está sem alteração desde o ano de 2005, ou seja, sem alterações que assegurem direito aos professores há quase 20 anos; que realize concursos públicos para professores e equipe técnica das escolas, pois o que evidenciamos é um excesso de professores contratados por termo determinado superior aos professores efetivos, e que o último concurso público foi realizado há 10 (dez) anos, ou seja, em 2014; que valorize a formação continuada estabelecendo o incentivo à qualificação, a realização de convênios com programas de pós graduação *stricto sensu* para formação de professores mestres e doutores com o objetivo de melhorar a educação básica.

Essas denúncias e reivindicações se assentam no fato de compreendermos que devemos não apenas criticar a realidade, mas buscar formas de mudanças, principalmente por considerar que esta investigação se vincula à linha de pesquisa: processos educativos e formação humana, que busca, por meio do desenvolvimento da consciência das pessoas, a transformação da realidade por intermédio da luta por uma educação contra-hegemônica, ou seja, pautada nas possibilidades do desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, bem como na busca por formas de transição para outro tipo de sociedade.

Portanto nos posicionamos contrários ao projeto burguês de educação em nosso país e em outros países capitalistas cujos processos educativos mais alienam do que humanizam as

peessoas. Nos pilares do desenvolvimento humano, propomos buscar caminhos de superação da ordem social vigente, do modo de produção material da vida em sociedade que reserva a uma minoria o acesso ilimitado aos bens materiais e culturais e à maioria esse acesso é negado.

Por isso, precisamos lutar pela implementação de um projeto de educação que promova o máximo de desenvolvimento da consciência humana. Por meio da educação dirigida para a formação humana, as pessoas são encorajadas a questionar, refletir e agir de forma consciente frente às realidades social e econômica marcadas pelas desigualdades educacionais, sociais e econômicas e direcionar esforços na direção de buscar ações contra-hegemônicas para caminhar na direção da sociedade de classes para outro tipo de sociedade, na qual o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade seja disponível a todos.

A relevância se destaca pelo avanço do conhecimento na área e para a melhoria contínua do sistema educacional. Por adotar uma abordagem crítica, propõe-se questionar e problematizar a realidade em que os professores do ensino médio de São Raimundo Nonato-PI atuam. Desse modo, esta pesquisa incentiva a reflexão crítica dos leitores e principalmente é importante como referência teórico-metodológica para outras pesquisas. E ainda tem potencial para inspirar a realização de outras pesquisas sobre o ensino médio, com vistas ao preenchimento de lacunas, principalmente as determinações que culminam com o desinteresse dos jovens pelo ensino médio, as determinações que resultam no não acompanhamento da vida escolar dos estudantes por parte da família. Finalmente, o adoecimento docente tem contribuído para desencorajar os jovens a escolher a docência como profissão.

Esta pesquisa traz contribuições teórico-metodológicas para o PPGED/UFPI, para a linha de Processos Educativos e Formação Humana por evidenciar a precarização das condições de trabalho nas escolas do ensino médio de São Raimundo Nonato, sendo a primeira pesquisa realizada com essa temática no Território Serra da Capivara.

No que tange ao pesquisador, destaco que os estudos para realização deste doutorado, tanto nas disciplinas de formação geral como nas de formação específica, e os estudos no NEPSH, possibilitaram o desenvolvimento da minha consciência, o que, por sua vez, colabora para o desenvolvimento do meu trabalho como professor universitário.

Isso contribui para toda a sociedade, uma vez que, melhorando os processos educativos, podemos inferir que há uma possível melhora nos processos de aprendizagem mediante o engajamento acadêmico. Esta pesquisa me possibilitou enxergar a realidade para além do que é mostrado aparentemente; uma realidade que oprime e desumaniza as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ABE – ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: mar. 2023.
- AFANASIEV, Victor Grigorievich. **Fundamentos de filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e0730r, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: maio 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de; VOIGT, J. M. R.; SOARES, J. R. Apresentação do dossiê temático: “Uma análise crítica dos impactos da pandemia na educação em países da América Latina: possibilidades de caminhos emancipatórios”. **Educação**, v. 48, n. 1, e128/1–5, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/86021>. Acesso em: jul. 2024.
- ANDRADA, P. C. D. *et al.* A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In: SOUZA, V. L. T. D. *et al.* **Psicologia escolar crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas**. 1. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2018. p. 13-33.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho) recurso digital. Acesso em: jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (Pandemia capital) recurso digital.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1. ed. São Paulo: Navegando, 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, ago. 2005. Disponível em: [Asbahrhttps://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: jan. 2024.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), v. 18, n. 2, May-Aug 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmGCrw67mPScH/abstract/?lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: jun., 2024.

BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, versão on-line ISSN 2175-3520. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000200006. Acesso em: jun. 2024.

BARRETO, Jurenice da Silva *et al.* A pandemia da covid-19 e os impactos na educação the covid-19. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, a. III, v. III, n. 7, jul./dez. 2020. ISSN: 2595-1661. Disponível em: <https://revistajrg.org>. Acesso em: maio 2024.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, v. 21, n. 2, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRrYS4mD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

BELLO, Enzo; CAPELA, Gustavo; KELLER, Rene José. Operação Lava Jato: ideologia, narrativa e (re)articulação da hegemonia. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 3, p. 1645-1678, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/HyCbvWSs4mNxc5fBTxhm4Hr/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BLUM, Márcia Sabina Rosa; DIAS, Maria Sara de Lima; LIMA FILHO, Domingos Leite. Algumas considerações sobre a função da consciência a partir das propagandas da reforma do ensino médio. **Revista contexto e educação**, [S. l.], v. 36, n. 113, p. 206-220, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.113.206-220. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br>. Acesso em: out. 2023.

BOCK, Ana M. B; SOARES, Júlio R. Dimensão subjetiva e processo educacional: estado da arte na pesquisa em psicologia e educação p. 47-74, *In*: AGUIAR, Wanda M. Junqueira; BOCK, Ana M. Bahia (orgs.). **Psicologia sócio-histórica e Educação**: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa (livro eletrônico). 1.ed. São Paulo: Cortez, 2020.

BRANCO, E. *et al.* Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: jul., 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>, Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230, de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351558. Acesso em: jun. 2024.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 128, jan.-abr. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 02 fev. 2024.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Editora Progresso, 1987.

CALVE, Tiago Morales; ROSSLER, João Henrique; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 19, n. 3, dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/T4pjHdnNCpsJFCLZk8PG5Nh/?lang=pt#>. Acesso em: abr. 2024.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 4, dez 2011. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>. Acesso em: jul. 2024.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos. *In*: CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020.

CARVALHO-SILVA, H. H.; BATISTA, A. A. G.; ALVES, L. **A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas"**. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100007> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YMm4cGJ8BqFYGXz3kbjQzSP/?lang=pt#>. Acesso em: set. 2024.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, v. 35, n. 95, abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/>. Acesso em: ago., 2023.

CASTRO NETA, A. A. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adocimento da classe trabalhadora docente**. 2020. 200f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/03/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Other Themes Educ.**, Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/abstract/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: maio 2024.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COUTINHO *et al.* Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber – Revista eletrônica**. 2020. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf. Acesso em: jul. 2024.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, n. 1, abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HQTYCVGdFkfnK4Yz94qBcR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jun., 2024.

DOMINGUES, C. **As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21685>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acesso em: jan. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação**

de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade** (Org). 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. p.101-120. *In:* LOMBARDI, J.C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. p. 31-46. *In:* MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A pedagogia histórica crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas SP: Editora Autores Associados, 2020 (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de Bernhardt Schumann. Supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/YfVf8PZtTKfvy3W4HRJhbxB/?format=pdf>. Acesso em: set. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hx3xFK7HJVTwhBRss4pMs6m/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2024.

FERNANDES, Lorena Campos Camargo *et al.* O impacto da pandemia da Covid-19 na saúde mental dos professores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v.15, n.10, p. 12659-12679, 2023. Disponível em: <http://www.europubeeuropeanpublications>. Acesso em: abr. 2024.

FERREIRA, G. C. G. **Trabalho docente:** a precarização em debate. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2909/1/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; RAMOS, Rosemary Lacerda. O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos? **Rev. educ. PUC- Campinas**, v. 25, 2020.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v25/2318-0870-edpuc-25-e204631.pdf>. Acesso em: set. 2024.

FERREIRA, S. N.; MILITÃO, A. O trabalho educativo: entre a humanização e a alienação. **Anais do III seminário de formação docente**. Dourados, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4766>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 2, n. 4, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7147/aa3647e0b820aa0171134f89e240cb3c9ad2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzkz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio é retrocesso para a educação. Entrevista concedida ao sindicato dos professores da educação básica de Brasília(DF). 2016. Disponível em: <https://cpers.com.br/reforma-do-ensino-medio-e-retrocesso-para-a-educacao/>. Acesso em: abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho docente na pandemia do Coronavírus. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2021.

FRIGOTTO, G. Formação humana *omnilateral* e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18, e17172, jun., 2024. ISSN 2447-1801.

FURTADO, Odair. 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. **Psicol. cienc. prof.**, v. 32 (spe), 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zBttqHf9LpWdX8CHytGJG4x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, n. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931/174533>. Acesso em: dez. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: jun., 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pnad>. Acesso em: 24 jul. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: set. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021b**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf; Acesso em: jul. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: set. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, maio-aug. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/#>. Acesso em: maio 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KRAPÍVINE, V.V. **O que é Materialismo Dialético?** Moscovo: Progresso, 1986. (Coleção ABC dos Conhecimentos Sociais e Políticos).

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, Apr-Jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jun., 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida: a constituição de uma educadora. Educar em revista, Curitiba, n. 37, 2021. **Educar em revista**, v. 27, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/gRcXxjhY58FXrLgH7XYrkwv/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LAVOURA, T. N. *et al.* Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNCC - formação em debate. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 18 set. 2022.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA *et al.* A relação família e escola no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do ensino Fundamental. *JMSI: Journal of Multidisciplinary Sustainability and Innovation*, v. 1, n. 2, dez. de 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/jmsi/article/view/2181>. Acesso em ago., 2024

LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 123–137, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p123-137>. Acesso em: dez. 2023.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; COSTA Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Reforma da previdência: o golpe fatal na seguridade social brasileira. **Editorial Saúde debate** v. 43, n. 120, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/YNYvtmsDCvPsb9kpvSXZfLF/>. Acesso em: mar. 2024.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. p. 31-69. *In: MAGALHÃES, J. E. et al. (orgs.). Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 141, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176927>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/#>. Acesso em: dez. 2023.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/. Acesso em: ago. 2024.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1112>. Acesso em: jan. 2024.

MARQUES, E. S. A.; PESSOA, J. C. S. O processo de colaboração entre família e escola como possibilidade de formação humana de estudantes em espaço escolar. **Quaestio**: revista de estudos em educação, Sorocaba, v. 25, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4169>. Acesso em: 03 out. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em: maio 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In.*: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-33. ISBN 978-85-7983-103-4. SciELO Books Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: abr. 2023.

MARTINS, Lígia Marcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em educação. *In.*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 25-36.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

MARX, K. **O capital**: crítica à economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo. Boitempo, 2011.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de Melo; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJCOWPq/#>.

Acesso em: ago. 2024.

MENDES, Laura Rosa Ribeiro. Equipes multiprofissionais: desafios e possibilidades frente às prioridades definidas pelas políticas educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/hppTFRxf3bnHV956QDhRHC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada. **Ensino em Re-Vista**, versão on-line, 27 mar. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302020000100302&script=sci_arttext. Acesso em: set. 2024.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Carneiro. 2. ed. rev. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Dante. **Precarização do trabalho docente na educação básica pública da rede estadual do Piauí**. Entrevista concedida a Leo Maciel. SINTE-PI, on-line, publicada em: 01 jun. 2022. Disponível em:

<https://www.sintepiaui.org.br/noticia/1719-Precarizacao-do-trabalho-docente-na-educacao-basica-publica-da-rede-estadual-do-Piaui->. Acesso em: fev. 2024.

MOURA, M. O. *et al.* **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

NERY, Inez Sampaio *et al.* Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paul Enferm.**, v. 28, n. 3, p. 287-92, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/9mgxX6s5dDcKSgybqQmfB8p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2024.

NETTO, J.P. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, v. 25, 2021. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23128>. Acesso em: jun. 2023.

NOVAES NETO, *et al.* Fatores associados ao estresse ocupacional entre profissionais de enfermagem em serviços de saúde de média complexidade. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 73, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/zWRFNNmq8rWtWdXNSr4Q5nh/?lang=pt#>. Acesso em: set. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 27–40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: nov. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 30 jun. 2022.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, janeiro - março 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/>. Acesso em: abr. 2024.

OLIVEIRA, Janete Nunes Martins de. **Accountability nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990**: controle e regulação da educação no contexto do estado avaliador. 2023. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/pt/about>. Acesso em: ago. 2024.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educ. rev.**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/jYF7vFdBxFPvs9GfXzXmx9w/>. Acesso em: jan. 2024.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 71, de 28 de outubro de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em educação. Teresina, 2006. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/02/26/lei-complementar-7106-pccv-dos-trabalhadores-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: ago. 2024.

PIAUÍ. **Decreto nº 15.299, de 12 de agosto de 2013**. Regulamenta a concessão de licença para capacitação e do afastamento para estudo ou missão no exterior, o afastamento de servidores para participação em curso de formação. Teresina, 2013. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/02/24/dec-1529913-licen%C3%A7a-capacita%C3%A7%C3%A3o-e-outras>. Acesso em: set. 2024.

PIAUÍ. **Portaria GSE/ADM nº -0244, de 09 de agosto de 2017**. Institui e disciplina a avaliação de desempenho de Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Piauí. Teresina, 2017. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201803/DIARIO20_157c38372a.pdf. Acesso em: set. 2024.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado do Piauí**. Caderno 1. Teresina, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf. Acesso em: dez. 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Informa sobre o pagamento do piso salarial para professores da educação básica**. Teresina, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/11504>. Acesso em: set. 2024.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 292, de 10 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis do Estado do Piauí, das autarquias e das fundações públicas estaduais e dá outras providências. Teresina, 2023. Disponível em: <https://sapl.al.pi.leg.br/norma/5978>. Acesso em: set. 2024.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695003.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PITOMBEIRA, Delane Felinto; OLIVEIRA, Lucia Conde. Pobreza e desigualdades sociais: tensões entre direitos, austeridade e suas implicações na atenção primária. **Ciênc. saúde coletiva**, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n5/1699-1708/pt/>. Acesso em: set. 2024.

POLITZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1987.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, E.; CARREIRÃO, Y; BORBA, J. Sentimentos partidários e antipetismo: condicionantes e covariantes. **Opinião Pública**, Campinas, v. 22, n. 3, dezembro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/HyCbvWSs4mNxc5fBTxhm4Hr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica. **Rev. HISTEDBR on-line**, Campinas, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653335>. Acesso em: jan. 2023.

SANTOS, Ana Leticia Lima; SALES, Fabrício de Oliveira; LIMA, Dávillo; RABELO, Josefa Jackline. Reflexões sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n.14, dezembro 2020. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3-%20reflexes%20sobre%20as%20condies%20de%20trabalho%](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3-%20reflexes%20sobre%20as%20condies%20de%20trabalho%20). Acesso em: abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação**. Passo Fundo, 2003. Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca. Acesso em: 10 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. (Coleção ed. Contemporânea) a)

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011b. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: ago. 2024.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11–26. 2011c. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em set., 2024

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In*: LOMBARDI, J.C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 33-44.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHAFF, A. A concepção marxista do indivíduo. *In*: SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SENA, P. S. G. S.; NUNES, C. P. Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–27, 2021. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4999>. Acesso em: abr. 2024.

SILVA, G. M. **Relações e condições de trabalho docente de professores e professoras no Ensino médio**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/990910>., Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, L. P. A educação e a proletarização do trabalho docente: uma breve análise no contexto do sistema do capital. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de

Janeiro, ano 2, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/12221>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Samara de Oliveira *et al.* Carreira docente na rede estadual do Piauí (2006-2018). In: LIMA, Márcia Vieira; SILVA, Samara de Oliveira (orgs.). **Políticas educacionais para o ensino médio: olhares transversais de Minas Gerais e Piauí**. Teresina: UESPI, 2021 – E-book. p.145-160.

SILVA JR., Fernando Antônio da. **Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica**. 2020. 72f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SIMÕES, J. P. **Atividade de estudo e consciência crítica do professor: processo de intervenção formativa histórico-cultural**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191280>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, J. R.; BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. de S. A. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, v. 48, n. 1, e130/1–25, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984644485155>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85155>. Acesso em: abr. 2023.

SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Holos – IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia**, v. 37, n. 10, p.1-11, 2021.

SOUSA, A. S. **As condições de trabalho de professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Teresina - PI**. 2018. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26082>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SOUSA, E. M. S. **Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: <https://ufpi.br/repositorio-ufpi>. Acesso em: 04 out. 2023.

SOUSA, Adriana e Silva; MOURA, Dante Henrique. Jornada de trabalho e docência: uma análise da hora-atividade na rede estadual do Piauí. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, jan./mar. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19125>. Acesso em: ago. 2024.

SOUSA, Adriana e Silva. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI**. 2018. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26082>. Acesso em: jun. 2023.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. A prática reflexiva. Brasília: Liber Livros, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rêgo. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Autores Associados, 2011.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VIEIRA, R. G. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. 195f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10282>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996 p. 471-515.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor y A. Machado Libros, 2006, p. 375-379.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WINTERS, J. R. F. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: repercussões sob o olhar docente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/h36cMcTq3L8ZrYdzWgJGqqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2023.

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-10>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Tema da pesquisa:
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES
SOBRE "SER PROFESSOR" EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SRN-PI

Primeiro encontro – Objetivo: Conhecer as significações de professores acerca das condições de trabalho nas escolas de ensino médio de São Raimundo Nonato

Texto para reflexão:

As condições objetivas aquelas são que estão dadas na realidade material, objetiva, produzidas pelos seres humanos para mediar sua existência material. São todas as condições que de alguma forma determinam nossa existência material. Em se tratando de educação, as condições objetivas da educação estão relacionadas a infraestrutura escolar, às condições de trabalho dos professores, as relações com os pares, alunos e gestão escolar, as condições de realizar o ensino, as expectativas e frustrações em relação à profissão, os motivos de permanência e desejo de abandonar a docência, a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, etc.

Já as condições subjetivas dizem respeito aquilo que individualmente cada humano precisa produzir para dar conta de realizar suas atividades, estão no campo dos interesses pessoais, necessidades, motivações, expectativas, nível de formação intelectual, condições afetivas, condições éticas, etc. É necessário ressaltar que a subjetividade humana se produz na relação com as condições objetivas da realidade e se manifesta nos modos de ser, pensar e agir de cada ser humano. Dito de outra forma, as condições objetivas de trabalho têm forte influência no modo como cada professor ou professora exerce sua atividade docente. Porque o modo como realizamos nossa atividade reflete o que nós sentimos, reflete como nós estamos sendo afetados pela realidade objetiva.

Tendo compreendido o que são condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, reflita sobre as questões que seguem:

- 1) Como você avalia as condições objetivas de trabalho na sua escola?
- 2) Como você avalia as condições salariais do professor (a) que atua no ensino médio no seu município?
- 3) Como você avalia as condições de formação continuada que sua escola ou seu município oferecem aos docentes?

- 4) Como você se sente diante das condições de trabalho na sua escola?
- 5) Como você se sente em relação à docência?
- 6) O que você considera que falta na sua escola em termos de condições objetivas?
- 7) O que você sabe sobre o novo ensino médio?
- 8) Como você avalia o novo ensino médio?
- 9) Na sua avaliação, quais os pontos positivos e negativos do novo ensino médio em relação à formação dos estudantes?
- 10) Na sua avaliação, o que precisa melhorar na sua escola para que você consiga desenvolver uma atividade pedagógica satisfatória?
- 11) Na sua avaliação, o que precisa melhorar na sua profissão para que você consiga desenvolver uma atividade profissional satisfatória?

- 12) Sobre o novo ensino médio: Você teve capacitação para atuar no novo ensino médio, inclusive considerando novas disciplinas da BNCC.

TEMA DA PESQUISA:
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES
SOBRE "SER PROFESSOR" EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SRN-PI

Segundo encontro - Objetivo : Apreender as significações acerca da atividade pedagógica dirigida para formação humana e as condições de realização na escola de São Raimundo Nonato - PI

Texto para reflexão:

Segundo Vigotski (2009), toda atividade humana é significada, isto é, tem sentido e significado. O significado sintetiza a realidade historicamente produzida e socializada pelos seres humanos por meio das generalizações, na relação com o mundo, fazendo uso da linguagem, o sujeito se apropria do significado socialmente produzido, bem como, produz novos significados. Já os sentidos, resultam da relação afetiva dos seres humanos com o mundo, com os outros e têm base volitiva e, por esta razão, são mais amplos e instáveis.

Desse modo o sentido é uma formação dinâmica, fluida, que tem várias zonas de estabilidade variada de acordo a relação que cada pessoa estabelece com a realidade e como essa realidade afeta cada pessoa. Neste caso, a atividade pedagógica tanto pode ser uma atividade que gera sentimentos de bem estar, de realização profissional, como pode ser uma atividade que gera sofrimento psíquico, mal estar, dentre outros sentimentos negativos, tais como desejo de desistência da profissão, absentéismo (faltas), adoecimentos físicos e mentais, aposentadorias precoces etc.

O significado é uma generalização, é uma zona mais estável, mas se transforma isto significa que, em diferentes contextos, a palavra muda de sentido, permanecendo o significado mais estável. O sentido fundamenta o significado é produto do significado, porém é bem mais amplo e surge das relações sociais, na articulação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, sendo, portanto, inesgotável, estão relacionados às vivências de cada pessoa, com as relações informais e afetivas e que se transforma, modifica se altera conforme as experiências pessoais.

Vale ressaltar que tanto os significados, como os sentidos determinam os modos de agir, pensar e sentir das pessoas e vice-versa, é na vida concreta, na relação com a realidade que produzimos novas significações. Leontiev (1983) contribui afirmando que as significações, isto é, o significado social e o sentido subjetivo, são produzidos pelo sujeito em atividade,

impulsionado por motivos, visando atender às suas necessidades. Significação é a unidade entre significado e sentido mediada por signos (naturais e artificiais).

De acordo com Pino (2001) os signos desempenham a função de estímulo externo de uma operação interna. Desse modo, o processo de significação é constituído por três componentes: os significados produzidos e disseminados coletivamente sobre o trabalho; os sentidos, apreensões singulares daqueles significados; e a atividade, que serve de mediação entre o sujeito e a realidade, colocando em ação os sentidos e significados.

- 1) Reflita sobre sua entrada na docência: conte sua história.
- 2) Fale os motivos que levaram você a optar e estar na docência no ensino médio de escolas públicas.
- 3) Reflita sobre os motivos que te levam a permanecer na docência.
- 4) Reflitam sobre os desafios que você tem enfrentado na docência.
- 5) Reflita sobre as suas expectativas em relação ao trabalho que você realiza na escola junto aos estudantes do ensino médio.

TEMA DA PESQUISA: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE "SER PROFESSOR" EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SRN-PI

Terceiro encontro – Objetivo: Aprender as significações acerca da atividade pedagógica dirigida para formação humana e as condições de realização na escola de São Raimundo Nonato - PI

Texto para reflexão

Segundo Leontiev (1978) e Moura (2017), toda atividade humana é organizada por um conjunto de ações e operações que visam a atingir uma determinada finalidade, portanto é orientada por motivos que desencadeia uma necessidade, que podem ser naturais e sociais. Para Marx e Engels (2007, p.21), o ser humano para manter-se vivo precisa satisfazer suas necessidades básicas tais como alimentação, saciar a sede, dormir. Essas necessidades são naturais porque os demais animais também precisam suprir tais necessidades. Já a necessidade de ter amigos, de ter lazer, de viajar para conhecer novos lugares, de ter um bom trabalho, boas condições de realizar o trabalho, de ter uma boa remuneração, bem como outras necessidades que vão surgindo no decorrer do tempo são denominadas de necessidades sociais.

Considerando que toda atividade humana está relacionada a uma necessidade, e necessidade mediada por motivos, estes motivos por sua vez podem ser classificados em dois âmbitos. De acordo com Leontiev (1978), os motivos se classificam em compreensíveis e eficazes. Um exemplo que se aproxima do que Leontiev denomina de motivos eficazes, por exemplo, é quando o professor realiza o planejamento escolar, medeia os conteúdos curriculares, realiza avaliação do aluno, e executa projetos educacionais com o objetivo de desencadear o desenvolvimento dos alunos e de satisfazer-se enquanto profissional. Assim, o objeto seria o ensino; o objetivo, a aprendizagem; e o motivo, realizar-se e desenvolver-se profissionalmente. Em síntese, quando os motivos coincidem com o objeto da atividade, significa que estes são eficazes.

Mas, por outro lado, destacamos que vivemos numa sociedade capitalista em que o ser humano muitas vezes, executa ações cujos produtos diferem consideravelmente do motivo que o leva a realizar esta atividade. Leontiev nos dá o exemplo do trabalhador que executa suas atividades com a único objetivo de receber seu salário ao final do mês. Por viver em uma sociedade capitalista em que a manutenção da vida está atrelada ao acúmulo de capital, é

compreensível que os sujeitos históricos elejam o salário como motivação principal de suas atividades. Disso, podemos compreender que, sendo o professor um sujeito histórico e socialmente situado, em algumas situações, pode produzir motivos (receber o salário no fim do mês) de realizar a atividade que não coincidem com o objeto (apropriação do conhecimento por parte dos alunos). Nessa situação, Leontiev considera que a atividade realizada pelo sujeito é alienada, porque a consciência do sujeito está sendo produzida numa situação de alienação.

Diante dessas assertivas, vamos refletir sobre os motivos que nós professores estamos produzindo para desenvolver nossa atividade docente e ainda, discutir sobre quais condições precisam ser produzidas na realidade objetiva para que esses motivos, quando for o caso, se transformem.

as ações (planejamento, organização de ações pedagógicas, sistemáticas de avaliação), e, portanto, as operações (o conteúdo das ações) não constituem uma atividade formando um todo integrado e articulado que não gera aprendizagens qualitativas, ou seja, possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes.

1 o que é a docência para você?

2 reflita sobre o sentido de uma educação para formação humana: o que você entende por isso?

3 Você considera que realiza educação humanizadora com seus estudantes? Se sim, explique como, se não, aponte as razões.

4 Na sua avaliação, a reforma do ensino médio atual possibilita formação humana dos estudantes? Se sim, explique como? Se não, aponte os limites dessa reforma para a formação humana?