



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA PARENTE RAMOS

TRABALHO DOCENTE E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA
ABAETETUBENSE-PARÁ: território, precarização e resistência

BELÉM
2026

VANESSA PARENTE RAMOS

TRABALHO DOCENTE E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA
ABAETETUBENSE-PARÁ: território, precarização e resistência

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa

BELÉM
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P228t Parente Ramos, Vanessa.
TRABALHO DOCENTE E REFORMA DO ENSINO MÉDIO
NA AMAZÔNIA ABAETETUBENSE-PARÁ : TERRITÓRIO,
PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA / Vanessa Parente Ramos. —
2026.
148 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2026.

1. Amazônia Abaetetubense . 2. Reforma do Ensino
Médio. 3. Trabalho Docente. I. Título.

CDD 370

VANESSA PARENTE RAMOS

TRABALHO DOCENTE E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA

ABAETETUBENSE-PARÁ: território, precarização e resistência

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª. Dra. Antonia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Aos meus colegas docentes que insistem, persistem e resistem diariamente às opressões e aos ataques. Com coragem ensinam e buscam proporcionar em cada aula reflexão acerca da realidade.

Aos filhos da classe trabalhadora que persistem na busca por melhores condições de vida, objetivas e subjetivas.

AGRADECIMENTOS

A construção de um relatório de dissertação é atravessada por obstáculos, incertezas, do fazer e refazer, mas também é cheia de aprendizagens ao longo do percurso, com acolhimentos e afetos. Início agradecendo minha orientadora Maria da Conceição, Concita para os próximos, pela humanidade, escuta e suporte durante a construção deste relatório.

À minha banca, constituída pela professora Arlete e pela professora Antônia, que aceitaram o convite para contribuir com seus conhecimentos.

À Mariza Felipe, pela amizade e pelo suporte durante minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus pais, Maria e José, pelo apoio infinito nas minhas aventuras acadêmicas.

Aos meus familiares, Sophia, Siani, Reginaldo e Francisco e Júlio, pelo apoio.

Aos meus colegas "filhos" da mesma orientadora, Vanderson, Julienne, Karina, Jean, Barbara, Nathalia e Saulo, pela companhia nesse percurso.

Às minhas amigas Jeannfer e Samyla, pelas trocas e pela escuta nos momentos difíceis desse processo.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (Gepef,) pela parceria e pelas trocas acadêmicas significativas.

Aos meus colegas de turma (2024), por esses meses de convivência, de lutas e conquistas.

Aos professores e professoras do PPGED pelos meses de aprendizado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes pela bolsa de mestrado durante a permanência no curso.

Aos professores entrevistados pela disponibilidade em responder as questões sobre a pesquisa.

À escola *lôcus* pelo acolhimento durante a pesquisa.

RESUMO

O presente estudo aborda o trabalho docente a partir da Reforma do Ensino Médio realizada por meio da Lei nº 13.415/2017, buscando responder como está situado o trabalho docente em um contexto amazônico do território de Abaetetuba-Pará, dotado de singularidades e pluralidades. O objetivo geral da investigação é analisar o trabalho docente no contexto da reforma do ensino médio no território de Abaetetuba-PA. A metodologia empregada foi com base na abordagem qualitativa mediada pela perspectiva crítica-dialética (Gamboa, 2007), dividida em três etapas: 1) análise bibliográfica; 2) análise documental e 2) pesquisa de campo; com utilização de instrumentos como observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola da rede estadual de Abaetetuba. Os resultados revelam quanto às implicações para as condições de trabalho docente, principalmente na perda de espaço de disciplinas importantes para a formação humana da juventude, como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, Inglês, Geografia e História; a redução do tempo de aula reverberou no aumento de turmas, o trabalho triplicou, ficou ainda mais intensificado e precarizado; além disso os docentes precisam lecionar conteúdos que não fazem parte da sua área de atuação para não ter mais perdas salariais, tais como Projeto de Vida e Percursos Formativos. As avaliações em larga escala estão conduzindo as práticas educativas e apregoam a lógica meritocrática. A reforma do Estado do Pará contribuiu para o processo de precarização da educação e do trabalho docente. Em meio a esse contexto de reforma, construído com princípios neoliberais para atender ao mercado, o estudo aponta para a necessidade de construir uma escola que dialogue, respeite e inclua a sociodiversidade que pulsa na realidade desta escola com sujeitos ribeirinhos, quilombolas, camponeses e cidadãos frente ao contexto de conflitos com empresas que exploram o território da Amazônia abaetetubense. Portanto, o horizonte de transformação está na construção da luta e da resistência coletiva, no diálogo com sindicatos, movimentos sociais, associações de moradores, que possam fortalecer a luta em defesa da educação e do trabalho docente, crítico, humanizado e territorializado.

Palavras-chave: Amazônia Abaetetubense; Reforma do Ensino Médio; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This study addresses the work of teachers in light of the High School Reform implemented through Law No. 13.415/2017, seeking to answer how teaching work is situated in an Amazonian context within the territory of Abaetetuba-Pará, characterized by singularities and pluralities. The general objective of the investigation is to analyze teaching work in the context of the high school reform in the territory of Abaetetuba-PA. The methodology employed was based on a qualitative approach mediated by a critical-dialectical perspective (Gamboa, 2007), divided into three stages: 1) bibliographic analysis; 2) document analysis; and 3) field research; using instruments such as participant observation and semi-structured interviews with teachers from a state school in Abaetetuba. The methodology employed was based on a qualitative approach mediated by a critical-dialectical perspective (Gamboa, 2007), divided into three stages: 1) bibliographic analysis; 2) document analysis; and 3) field research; using instruments such as participant observation and semi-structured interviews with teachers from a state school in Abaetetuba. The results reveal the implications for teachers' working conditions, mainly the loss of space for subjects important for the human development of young people, such as Sociology, Philosophy, Physical Education, Arts, English, Geography, and History; the reduction in class time has resulted in an increase in class sizes, the workload has tripled, becoming even more intensified and precarious; in addition, teachers need to teach content that is not part of their area of expertise to avoid further salary losses, such as Life Project and Formative Pathways. The reform of the State of Pará contributed to the precariousness of education and teaching work. Amidst this context of reform, built on neoliberal principles to serve the market, this study points to the need to construct a school that engages with, respects, and includes the socio-diversity that pulsates in the reality of this school, encompassing riverside communities, quilombola communities, rural communities, and urban dwellers, in the context of conflicts with companies that exploit the territory of the Abaetetuba region of the Amazon. Therefore, the horizon for transformation lies in building collective struggle and resistance, in dialogue with unions, social movements, and residents' associations, which can strengthen the fight in defense of education and teaching work that is critical, humanized, and territorially grounded.

Keywords: Abaetetuba Region of the Amazon; High School Reform; Teacher Employment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos bairros da cidade de Abaetetuba.....	54
--	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mantenedores do Todos Pela Educação.....	96
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Teses e dissertações selecionadas na Repositório Capes e BDTD.....	46
Quadro 2- Categorias encontradas nas produções selecionadas.....	47
Quadro 3- Produções paraenses sobre a Reforma do Ensino Médio.....	50
Quadro 4- Documentos utilizados para análise documental.....	59
Quadro 5- Perfil dos entrevistados.....	66
Quadro 6 - Quantitativo de professores por disciplina.....	81
Quadro 7 -Estratégias de ações, formas de ação e valores partilhados.....	100
Quadro 8- Disciplinas hora/aula.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produções de teses e dissertações acerca da Reforma do Ensino Médio.....	38
Gráfico 2- Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Abaetetuba.....	78
Gráfico 3- Quantitativo docente em Abaetetuba por sexo.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BDTD - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DRE - Diretoria Regional de Ensino

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FEE- Fórum Estadual de Educação

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

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MPPA - Ministério Público do Estado do Pará

MEC - Ministério da Educação

PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

PPGCITE - Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios, Identidades e Educação

RP - Reestruturação Produtiva

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Seduc - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SisPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional

TPE - Todos Pela Educação

Ufra - Universidade Federal Rural da Amazônia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1. INTRODUÇÃO	20
1.1 Problemática e questões de pesquisa	21
1.2 Objetivos do estudo	34
1.3 Justificativa do estudo	35
1.4 Estrutura da dissertação	40
2.1 Pesquisa qualitativa e abordagem crítico-dialética	42
2.2 Estado do conhecimento	43
2.3 Locus da pesquisa: Abaetetuba, Pará, Brasil	53
2.4 Análise documental	59
2.5 Convivência com o campo de estudo: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra	60
2.6 Observação participante e as notas de campo	63
2.7 Entrevista semiestruturada e o perfil dos sujeitos docentes	65
2.8 Tratamento de dados	67
3. TRABALHO DOCENTE E TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS NO ATUAL MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	69
3.1 Trabalho e suas transmutações	69
3.2 Trabalho docente no contexto das transformações produtivas	74
3.3 Trabalho docente no contexto da rede estadual de ensino do Pará: o que revelam os docentes do território de Abaetetuba-Pará	77
4. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA: MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS	90
4.1 Implementação da Reforma no Estado do Pará	90
4.2 Condições de trabalho docente no contexto da reforma do ensino médio no município de Abaetetuba-PA	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com professores/as da REE	140
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- entrevista	143
APÊNDICE C- Ofício de solicitação de pesquisa de campo	144
APÊNDICE D- Ofício de solicitação de dados dos docentes da Rede Estadual de Abaetetuba	13

PRÓLOGO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar; sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 1992, p. 79).

O aprendizado é uma constante em nossas vidas, no cotidiano, nas relações que estabelecemos e nas vivências que são únicas para cada sujeito, assim como os acontecimentos bons que permitem sentirmos realizados aos períodos difíceis de dor e sofrimento são repertório para o processo de nossas construções enquanto seres dotados de singularidade. O “aprender caminhando” é regido por acertos, falhas, reflexões, reorganização e novas e melhores práticas, sem esquecer dos sonhos que nos mantém vivos e são combustíveis para não pararmos no caminho.

Este prólogo tem o propósito de apresentar ao leitor os caminhos percorridos pela autora até a elaboração desta dissertação, refletindo o percurso acadêmico, profissional e alguns aspectos pessoais, pois consideramos importantes as motivações pessoais para escolhas de temática, concepção de educação defendida e a relação com o campo de estudo.

Barcareense, moradora do campo, a última de quatro filhos de um casal composto por um cearense e uma paraense, sou a primeira da família a entrar na universidade e a seguir carreira na docência. Minha caminhada iniciou em uma escola do campo, no território de Barcarena-Pará, em 2005, em uma turma multisseriada, com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, corresponde atualmente de 1ª a 5ª ano, com uma única professora ministrando todas as disciplinas para todas as séries na mesma sala de aula.

Souza *et al.* (2017), no caderno temático denominado “ Multisseriação, seriação e trabalho docente”, afirma que as classes multisseriadas são predominantes no contexto do campo e sua expressividade é maior nos estados do Norte e Nordeste, principalmente em estados como Pará e Maranhão. Parente (2014, p. 62) destaca que “as escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil”.

Meu percurso foi integralmente realizado na escola pública, vi as carências estruturais que necessitavam os espaços, as dificuldades e a desvalorização da carreira do professor, no entanto insisti em fazer o curso de licenciatura em Pedagogia por me identificar com as atribuições do magistério. Nesse processo, foi fundamental o incentivo e a partilha das experiências de muitos dos professores que tive a oportunidade de encontrar ao longo da minha trajetória.

Seguindo o objetivo de cursar uma faculdade pública, em 2018 fui aprovada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) *Campus* Abaetetuba e na Universidade do Estado do Pará (UEPA) *Campus* Belém. Considerando questões de transporte e menor percurso diário escolhi cursar na UFPA *Campus* Abaetetuba, por ser mais próximo de minha residência.

Cursar Pedagogia me proporcionou transformações importantes, me tornei mais humana para compreender a dor e as particularidades do outro, mais paciente com as circunstâncias, me tornei sujeita que percebe a realidade de forma mais crítica buscando compreender mais a respeito dos fatos que me cercam, amadureci politicamente. Este último não se trata de compreender que as decisões tomadas por uma minoria afetam nosso cotidiano de forma profunda e somos responsáveis por nossas escolhas em relação a representantes políticos.

No segundo ano de curso (2019), fui convidada a integrar uma equipe voluntária no Centro de Educação Popular Acender as Luzes (CEPAL) em Abaetetuba/Pará para estagiar no Projeto de Leitura na Biblioteca, que tem por objetivo desenvolver atividades para promover o desenvolvimento de alunos com dificuldades em leitura e escrita, utilizando clássicos da literatura infantil, histórias em quadrinhos, entre outros, de acordo com a idade e a série. A escola é uma referência na inclusão, principalmente crianças com deficiência, o espaço pedagógico é organizado para essa finalidade.

Interrompemos as atividades no início de 2020 por conta da pandemia da covid-19 provocada pela contaminação em escala global pelo vírus SARS-CoV-2, posteriormente assumi outras responsabilidades e não consegui retornar ao projeto. Essa experiência foi fundamental para transformar minha percepção a respeito da realidade docente que muitas vezes é tão exaustiva e desvalorizada, o cotidiano repleto de desafios que ultrapassam o âmbito escolar, circunstâncias de ordem familiar, social e econômica dos alunos. E mesmo assim, pude ver o esforço dos professores/professoras para proporcionar diariamente aprendizagens significativas às crianças.

Nesse período, ingressei como voluntária no Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente (LASTRO), aprovado pelo edital PGRAD/LABINFRA de 2019 da PROEG, o qual tinha por objetivo:

vivenciar experiências que se voltam para o trabalho docente, no que tange a questões referentes a condição, regulação e avaliação em contato direto com metas, índices e médias estabelecidas por órgãos governamentais, para a educação pública do município de Abaetetuba e realizar atividades formativas envolvendo os cursos de licenciaturas do *Campus* de Abaetetuba e escolas públicas parceiras do LASTRO (UFPA, 2022, p. 2).

O Lastro trabalhava na perspectiva da tríade ensino, pesquisa e extensão, integrando esses elementos no seu espaço de forma a relacionar o trabalho docente e suas dimensões constitutivas que era seu objeto central de estudo. A ideia inicial era trazer estudantes da graduação e profissionais da rede municipal de educação de Abaetetuba e municípios vizinhos para dialogar com teóricos do trabalho docente acerca de assuntos vivenciados pelos servidores no cotidiano escolar, para pensar teoricamente sobre as questões, além do mapeamento da docência e das políticas públicas voltadas para a categoria.

No entanto, a pandemia trouxe condições desafiadoras para o funcionamento, readequar foi necessário para não paralisar completamente as atividades. Em 2021, as operações do Lastro foram reiniciadas de modo remoto com reuniões, palestras, eventos realizados em parceria com o *Campus* Universitário de Abaetetuba/UFPA e formações promovidas em parceria com a Secretaria de Educação de Abaetetuba, transmitidas pelo *Google meet*.

No primeiro semestre de 2021 foi realizado um conjunto de 4 (quatro) ateliês com frequência mensal para discutir temáticas da área do trabalho docente, com palestrantes conceituados. O primeiro ateliê ocorreu no mês de abril do referido ano com a presença da Profa. Dra. Maria Izabel Reis, professora da Universidade Federal do Pará, referência na discussão do adoecimento docente, sua tese de doutorado foi sobre “O adoecimento dos Trabalhadores Docentes na Rede Pública de Ensino de Belém-Pará”, na primeira edição do ateliê discutiu sobre o “adoecimento docente”, baseado nos seus estudos realizados em Belém-Pará.

De acordo com a autora, “as investigações sobre o campo da saúde dos trabalhadores numa sociedade capitalista demarcaram uma luta para reconhecer que o trabalho adocece, mutila e deixa marcas na vida dos sujeitos” (Reis, 2014, p. 41). Seu estudo realizado para elaboração da tese de doutorado indicou número expressivo de adoecimentos de docentes na rede municipal de Belém, um dos fatores que contribuíram para a questão foram as condições de trabalho (Reis, 2014).

A segunda temática foi “Precarização do trabalho docente” com a convidada Profa. Dra. Roberta Santana (GEPES/UFPB) para debater acerca de um conceito atual presente na configuração do trabalho e por consequência no trabalho docente. Fernandes (2010, p. 1) define a precarização como “surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho”. Ao analisar a obra de Antunes (2018), “O

privilégio da servidão: o novo proletariado a serviço na era digital”, compreendemos a flexibilização também nos vínculos empregatícios ou na sua ausência.

Na terceira edição, o Prof. Dr. Sadi Dal Rosso que palestrou sobre o “Intensificação do trabalho docente”, tema relevante para compreender o contexto atual da docência e as modificações na organização do trabalhador, a intensificação é o gasto extra de energia que gera desgaste emocional, físico e mental, decorrente de mais trabalho sem aumentar a quantidade de horas trabalhadas (Dal Rosso, 2008). Na compreensão do autor, “a intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a efetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização” (Dal Rosso, 2008, p. 21).

A quarta edição contou com a presença do Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas, que abordou a temática “As avaliações externas e seus impactos no trabalho docente”, tema pertinente para o período de políticas neoliberais e seus mecanismos, em que enfatizam o uso de avaliações em larga escala para quantificação de aprendizagem e “relação entre avaliação e qualidade da educação” (Assunção; Madureira, 2022, p. 135). As avaliações ganham destaque no Brasil após as reformas educacionais de 1990, tem por objetivo “aferir e acompanhar o desempenho das escolas e da aprendizagem dos seus alunos e consequentemente dos profissionais de Educação” (Assunção; Madureira, 2022, p. 135).

Para o trabalho docente, a materialização ocorre por meio da pressão para mostrar resultados e alcançar maior desempenho a cada ano, condicionados ao salário proporcional ao desempenho que os seus alunos alcançam na prova.

Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola (Freitas, 2014, p. 1097).

No segundo semestre de 2021, as atividades foram direcionadas para formação de professores/professoras da Rede Municipal de Educação de Abaetetuba, em parceria com o Grupo de pesquisa em Discurso e Relações de Poder (DIRE) e Semec Abaetetuba, as atividades formativas foram chamadas de Círculos de Cultura, organizadas em duas edições, utilizando algumas obras de Paulo Freire, em alusão comemorações do centenário de Paulo Freire.

O primeiro círculo discutiu a obra “Professora sim, tia não: cartas a quem deseja ensinar” de Freire (1997). A obra escolhida foi direcionada para professores da Educação Infantil pela aproximação do tema com as vivências das professoras (a grande maioria são

mulheres¹) que enfrentam a desvalorização e a desprofissionalização do seu trabalho. O segundo círculo debateu sobre o livro “Medo e ousadia” de Freire e Shor (1986) fala sobre uma educação libertadora que se caracteriza pelo diálogo em sala de aula, em que o professor procura conhecer a realidade do aluno e direcionar para a participação de cada educando no processo de aprendizagem.

Tanto os ateliês como os círculos de cultura tiveram expressivo número de participantes, o público era composto por estudantes de licenciaturas do *Campus* Abaetetuba e outras instituições de ensino superior públicas e privadas do próprio município, cidades vizinhas e instituições de outros estados do país, além de professores da rede municipal e municípios vizinhos.

Após o retorno às atividades presenciais na UFPA em 2022, retomamos as formações, oficinas e organização de eventos e demais atividades do laboratório no seu espaço físico. Durante toda minha trajetória, o Lastro representa uma parte muito importante do meu crescimento acadêmico e profissional, foi o local que possibilitou experiências e aprendizados com professores ativos da Rede Municipal e também estudantes da graduação, diálogo fundamental para a compreensão da realidade e a busca de entendimento teórico acerca do campo da docência.

A construção intelectual a respeito do trabalho docente e o arcabouço teórico colecionados, ao longo da graduação, fez despertar o interesse em estudar a relação entre condição docente e adoecimento docente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), originou o tema “Condição e adoecimento docente: pela não interdição do debate”. O estudo foi realizado a partir de pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental de Abaetetuba e entrevistas com duas professoras que estavam em processo de adoecimento.

A condição docente pode ser um agravante para o processo de adoecimento, uma vez que comorbidades ou doenças com origem hereditárias são amplificadas pela rotina da profissão docente. Assim, ainda que sejam readaptados os locais de trabalho, tal procedimento não é compatível com as limitações impostas pela doença, sendo que a realocação realizada de forma aleatória para sala de leitura ou informática na maioria dos casos não surtem efeito satisfatório. A ausência de amparo para o profissional em adoecimento torna necessário medidas mais efetivas de assistência, além do debate e palestras serem fundamentais.

A apresentação do TCC é um divisor na vida do graduando, uma mistura de nostalgia pelas dificuldades superadas, os momentos de partilha com colegas de turma e de outros

¹ De acordo com mapeamento realizado em 2021 acerca da docência no município foi identificado quantitativo expressivo de mulheres na docência (Ramos; Assunção, 2022).

cursos, pela rotina que se transforma em passado; nesse momento percebe-se o final da jornada na graduação. Todavia, é um período precioso para questionamentos das próximas etapas a seguir. Assim, confesso que por várias vezes quando questionada sobre meus próximos passos, respondia que iria me candidatar a um emprego, de certo uma pós-graduação não era um horizonte naquele momento pelo fato de acreditar que o percurso até a aprovação poderia ser longo e por almejar ocupar um espaço no mercado de trabalho.

No último semestre da graduação iniciei a preparação para concorrer à vaga no curso de mestrado em Educação em uma universidade pública e para construir a proposta de projeto de dissertação, decidi seguir na temática do trabalho docente pelo fato de ter construído trajetória acerca do assunto, mas perguntava qual aspecto estudar. Em meio às pesquisas para elaboração do projeto, recuperei as memórias de um estágio supervisionado durante a graduação, realizado na parte da coordenação e gestão de escola de Ensino Médio, que foi significativo para deixar provocações de como estava organizado o trabalho docente após a reforma do Ensino Médio. Tal questionamento originou o presente relatório de dissertação.

Retomando a citação de Paulo Freire no início deste prólogo sobre caminhar e aprender no processo, acrescento que nenhuma ação de caminhar é solitária, pois nós construímos com experiências e vivências com os sujeitos que nos cercam. O meu caminhar foi repleto de pessoas acolhedoras e generosas, me direcionaram para locais e espaços que minha compreensão não acreditava ser possível ocupar. Minha graduação foi um processo de preparação para o mestrado, ainda que eu não me desse conta naquele momento.

No final de 2023 fui aprovada no processo seletivo para mestrado acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Pará/*Campus* Belém, onde este relatório de dissertação está vinculado.

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação trata do trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no Município de Abaetetuba-Pará. Está situada na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, e vinculada ao Grupo de Estudos em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF)/UFPA. O estudo busca compreender as transformações no trabalho docente após a reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - no município de Abaetetuba - Pará, esta entendida como uma política de caráter neoliberal.

As Amazônias são descritas por Porto-Gonçalves (2012) como diversas, pelas florestas ricas com variedades de espécies, pelas águas, pela “várzea e pela terra firme”, por povos tradicionais, pela riqueza energética e conhecimentos ancestrais. O território de Abaetetuba inserido na Amazônia é caracterizado pelas águas, ramais e estradas, territórios quilombolas, assentamentos, ribeirinhos e camponeses, portanto, a sede do município apesar de área urbana agrega elementos do campo pelo modo de vida dos sujeitos como observados durante a pesquisa a partir dos sujeitos discentes e docentes da escola em estudo.

A partir da convivência com alunos(as) e professores/professoras da “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra” (lôcus deste estudo), nome de um dos principais rios de Abaetetuba, foi possível compreender algumas singularidades, a forma como os sujeitos interagem com o território tem influência na forma de viver, com as marés que podem abrir ou fechar entradas para residências, a pesca que para muitas famílias é o sustento e a colheita do açaí que tem implicação na frequência de alunos ribeirinhos à escola, pois em muitos casos participam da busca pela renda familiar, além das questões de transporte tanto para estudantes das ilhas como para estradas/ramais.

O trabalho docente é compreendido neste estudo, conforme Oliveira (2010, p. 1) como trabalho associado ao “ato de realização no processo educativo”, envolve diversas funções e tarefas pedagógicas, administrativas e políticas, que extrapolam a regência de classe. O trabalho docente recebe influências das transformações políticas, regulatórias, territoriais, da sociobiodiversidade, que expressam a concepção de educação e de formação de ser humano para a sociedade, pois está situado dentro e referenciado no contexto da luta de classes, pois a docência é impactada diretamente (Masson; Torriglia, 2023).

E somado a isto, também é elucidado como uma categoria particular dada a influência dos aspectos culturais, sociais, territoriais, de pertencimento, que envolvem a sociodiversidade encontrada no território da Amazônia Abaetetubense, sujeitos das águas, das

florestas, das periferias, dos ramais, do campo, dentre outros. Nesse contexto, a docência perpassa pelas condições geográficas, de transporte, de saúde, saneamento, territoriais, das territorialidades, dos conflitos e disputas, que atravessam a vida dos sujeitos que vivem nos territórios, além das condições socioeconômicas.

Compreendemos que a Reforma do Ensino Médio está situada dentro de um contexto global de reestruturação produtiva em que a educação está submetida a economia, para tanto a educação precisa ser “reformada” para formar indivíduos para o mercado de trabalho, como pontua Laval (2019) e consequentemente alterando o trabalho do(a) professor (a). Assim, a compreensão de reestruturação produtiva está fundamentada em Antunes (2009, p. 38), para ele foi a forma que o capital encontrou para agir sobre a sua crise e recuperar seu ciclo sem modificar as bases do modo produtivo capitalista, utilizando aspectos do fordismo e taylorismo para recuperar os ganhos obtidos no final de 1945, por exemplo, são considerando métodos velhos, porém repaginados.

A ampliação do conhecimento acerca do trabalho docente na Amazônia é importante para compreender a educação no contexto do campo, das águas e florestas com objetivo de potencializar a pluralidade e multiface de locais que possuem dinâmica de vida diferentes de outras regiões do país em muitos aspectos como moradia, a aproximação com a natureza, o transporte, as políticas públicas, entre outros aspectos característicos da região (Porto-Gonçalves, 2012). Esses fatores implicam na educação diretamente, pois os sujeitos são constituídos a partir da vivência nesse contexto. Portanto, as reformas e as políticas públicas aplicadas no país de forma homogênea, podem ocorrer de forma diferente na Amazônia Paraense, principalmente em Abaetetuba-PA.

1.1 Problemática e questões de pesquisa

O trabalho docente é definido por Oliveira (2010) como trabalho desenvolvido em contexto escolar em instituições privadas ou públicas, são sujeitos docentes que exercem atividades como professores, diretores, coordenadores, inspetores, entre outros. A autora amplia o conceito de trabalho docente para todos os trabalhadores no âmbito escolar que participam do processo educativo, embora ao falar de docência o professor ainda seja o primeiro a ser lembrado pela relação direta com o ato de educar em sala de aula (Oliveira, 2010), assim o presente estudo terá como foco o trabalho docente dos professores do Ensino Médio.

Com base na discussão de Hypolito (2020), é possível compreender o trabalho docente como mutável e suscetível a modificações de acordo com o momento histórico e suas demandas sociais, políticas e culturais. Inicialmente o trabalho de ensinar estava associado à igreja, no entanto com o avanço do liberalismo e as modificações sociais, políticas e a expansão do ensino, havia necessidade de transformar a docência e torná-la mais técnico-profissional (Hypolito, 2020).

Ao associar a docência ao Estado, o professor vai se aproximando de uma condição de assalariado subordinado ao empregador (Estado). Tal conjuntura faz parte da “consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo” (Hypolito, 2020, p. 35).

O trabalho docente nomeia uma categoria profissional que atua em contexto escolar, é influenciado por legislações e normativas, possui identidade construída e transformada ao longo do tempo. Atualmente segue organização do trabalho inspirada no modo gerencial com racionalização dos recursos e da produção do conhecimento (Oliveira, 2010; Masson, 2017; Masson; Torriglia, 2023; Hypolito, 2020).

O trabalho pedagógico refere-se ao processo realizado em instituições escolares em que há “métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos”. Nesse sentido, é realizado um planejamento com intencionalidades e organizado contendo etapas, concepção teórico-metodológica (Ferreira, 2010, p. 1). Para Libâneo (2001, p. 4, 9), o trabalho pedagógico é definido como trabalho de ensinar, portanto, “o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”.

O trabalho educativo está relacionado diretamente ao desenvolvido pelo professor. Nessa dimensão o docente considera os fatores sociais e culturais que influenciam na produção do conhecimento, devendo-se considerar “diagnóstico dos estudantes e a definição dos objetivos que devem ser alcançados no ano letivo, assim como as prioridades no nível da escola” (Duran, 2010, p. 1).

Diante disso, entende-se que o Trabalho Docente está situado em contexto mais amplo, no âmbito da discussão sobre trabalho. Marx (2002) compreende o trabalho atrelado ao capital e suas transformações, o trabalhador é visto como uma mercadoria, portanto, sua “[...] existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria [...]” (Marx, 2002, p. 66). Por outro lado, a defesa do trabalho na perspectiva ontológica pode ser entendida como oposta ao trabalho alienado e explorado. Na concepção

ontológica o trabalho é entendido como meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a natureza e transforma a si mesmo, com isso é visto como ser social e criador de história (Marx, 2002).

Pode-se compreender que o professor tem funções, salários base, ingresso na profissão por concurso público estipulado na Constituição Federal de 1988 (artigo 37, inciso II), todavia nas últimas décadas tem sofrido com a desvalorização da profissão, por questões salariais e condições de trabalho inadequadas, que geram insatisfações e em alguns casos o docente desiste da carreira pedindo exoneração. E para os jovens a docência não é atrativa por essas problemáticas citadas anteriormente neste parágrafo (Masson, 2017).

Dito isso, o trabalho docente está sujeito às modificações na sociedade atual, regida pelo modo de produção capitalista, que organiza a agenda educativa, a política educacional e reformas, dadas as especificidades de ser um trabalhador público do estado, considerando que este relatório de dissertação tem por objetivo a análise do trabalho docente na rede pública de ensino.

Para pensar o trabalho docente na educação pública brasileira é necessário considerar a organização estatal e os fundamentos da estrutura, pois a docência está imbricada nessas dimensões. Portanto, consideramos as transformações estatais por meio da Nova Gestão Pública ocorrida na década de 1990 no contexto da América Latina, fundamentadas nas concepções de gestão capitalista como pontua Dalila Oliveira no texto “A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na américa latina” (Oliveira, 2018).

O contexto latino-americano foi marcado, durante a década de 1990, por intensos processos de reforma estatal que, justificada pelas necessidades de ajustes estruturais, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil, provocando mudanças substantivas na ação pública, desenvolvendo outros modos de regulação. Essas reformas tiveram como paradigma os critérios da economia privada para a gestão da coisa pública e acabaram promovendo o esmaecimento da noção de público como bem comum e, conseqüentemente, de direito público, no qual se inscreve a educação (Oliveira, 2018, p. 45).

A Nova Gestão Pública está situada no contexto do neoliberalismo. Para Moraes (2001, p. 13), o neoliberalismo é considerado uma ideologia que nasceu em reação ao Estado do Bem-estar social, com a alegação que o estado intervencionista trazia prejuízos para economia por meio da regulação do mercado. Nesse sentido, comumente a solução dos neoliberais é a regulação do mercado pelo próprio mercado, a privatização das empresas estatais e seus serviços (alegando ineficiência) e sistematização de novas regulamentações voltadas aos interesses do privado (Moraes, 2001).

A nova razão do mundo, intitulada por Laval e Dardot (2016), representa mais que uma corrente de pensamento, pois extrapola as dimensões econômicas e organizacionais do trabalho, expandindo seu campo de atuação no mundo inteiro nas relações sociais e em diversas dimensões da vida humana. As implicações para os sujeitos no contexto neoliberal ocorreram também na vida privada e na educação com objetivo de incorporar elementos da concepção empresarial, conforme pontuam Laval e Dardot (2016):

Os sujeitos nunca teriam se "convertido" de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, "por uma estratégia sem estrategistas", **os tipos de educação da mente**, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os "recursos humanos" necessários, foi ele que produziu incessante as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo (Laval; Dardot, 2016, p. 324) (Grifo da autora)

Na perspectiva dessas estratégias para moldar um(a) novo(a) homem(mulher), é enfatizado nas dimensões da vida pessoal dos sujeitos, para além do aspecto social, econômico, trabalho e político, para transformar os indivíduos em sujeitos neoliberais², entre outros fatores, que a educação exerce papel importante nesse processo.

O início do impacto do neoliberalismo na formação escolar remonta aos Estados Unidos quando setores empresariais exigiam a modernização do sistema educacional sob alegação da gestão pública ser insatisfatória e ineficiente na dimensão administrativa e pedagógica (Laval, 2019). A partir do modelo norte-americano, as escolas de países de outros continentes iniciaram mudanças semelhantes por influência de Organismos Internacionais (OI), como Organização para Cooperação para Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Laval, 2019). Os OI tiveram papel fundamental na disseminação mundial de princípios de gestão empresarial, em que a eficiência, a diminuição de gastos, competências são centrais para a compreensão dos objetivos da nova razão mundial para a educação (Laval, 2019).

Nessa lógica, a educação vem sendo fundamentada nos princípios do mercado, que tem por objetivo formar indivíduos “eficientes”, e promover o desenvolvimento de competências desejáveis ao mercado. Para tanto é visto como necessário a reformulação dos princípios educacionais construídos para a educação, no sentido de “modernizar” e deixar mais parecido com a gestão de uma empresa, mais produção e menos gastos, sendo o produto em questão a formação de trabalhadores qualificados para o meio produtivo (Laval, 2019).

² Laval e Dardot (2016) no livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”.

No Brasil, o neoliberalismo se torna efetivo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, as principais características foram a privatizações de empresas estatais, reforma administrativa, medidas de reestruturação produtiva empregadas em favor do capital e o início da desregulamentação dos direitos trabalhistas (Antunes, 2018; Antunes, 2011).

No entanto, recorrendo à história, após a redemocratização do país o presidente Fernando Collor de Mello tinha concepções de programa de governo com privatizações, flexibilização do mercado de trabalho, em 1990 Collor já falava de fazer emendas constitucionais, ou seja, Collor pensou primeiro, mas com o *impeachment* não conseguiu executar, sendo concretizado por FHC (Coutinho, 2002).

O capitalismo brasileiro em curso é caracterizado pelo enxugamento da força de trabalho, flexibilização, desregulamentação dos direitos sociais e terceirização, transformações técnicas e na organização do trabalho, além de exigência de maior valorização do trabalhador e consequentemente exploração da mão de obra e desemprego elevado (Antunes, 2011, p. 122).

Em 2016, com a mudança na gestão política do Estado e consequentemente a sucessão pelo vice-presidente Michel Temer, as concepções neoliberais ganharam forças sem precedentes no contexto do estado Brasileiro, vistas nas políticas públicas de caráter intervencionistas como o “enxugamento” de gastos na esfera estatal, principalmente acerca de investimentos na saúde e educação por 20 anos (Emenda Constitucional nº 95/2016), proposta de reforma da previdência³ a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que flexibilizou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e com ênfase para as reformas no campo educacional que direcionava a formação de indivíduos para a demanda do mercado de trabalho, o que foi continuado na gestão de Bolsonaro (Dourado, 2019).

Nesse cenário, Freitas (2018, p. 15) reflete sobre uma “nova direita” que “[...] associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições”. As reformas realizadas por essa corrente possuem objetivo de enfraquecer as lutas dos trabalhadores e precarizar o trabalho, proporcionar ganhos para o mercado, além de ter caráter econômico e ideológico (Freitas, 2018).

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa

³ Realizada dois anos depois por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019.

da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal (Freitas, 2018, p. 23).

Tais reformas repercutem diretamente no trabalho docente, pois para essa concepção “o professor deve ser aquele profissional capacitado para formar o cidadão global, em uma sociedade capitalista, cujos valores se constituem a partir das demandas do mercado [...]”, portanto, uma estreita relação entre “o crescimento econômico e a educação de qualidade [...]”, sendo o professor fundamental para essas finalidades (Maués; Costa, 2020, p. 117).

Destaca-se o papel do Estado para consolidar os princípios de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora, que há disputa e lutas pelo poder, em que a educação assume um importante papel e mecanismo no “[...] âmbito da formação política, genericamente absorvida em todos os espaços sociais [...]” (Oliveira; Barão, 2020, p. 467).

Nessa concepção, a educação está em um espaço de destaque para a concretização de princípios ideológicos e manutenção do poder pela classe dominante, em que pese o direcionamento da grande massa exclusivamente para a formação profissional (Oliveira; Barão, 2020). A escola se torna importante pelo fato da classe trabalhadora passar maior parte de sua existência nessa instituição, por isso, é um ambiente favorável para formar intelectualmente e “modelar” indivíduos de acordo com as necessidades do mercado, e dessa forma almejando o crescimento econômico do país (Oliveira; Barão, 2020).

É por esse motivo que há disputa em relação ao currículo das escolas públicas. Não é interessante para a classe hegemônica que a educação da classe trabalhadora prepara o jovem pobre, das periferias, da cidade, do campo, das águas e das florestas para altos cargos, pois se a classe trabalhadora enxergar que pode questionar mais melhorias não iriam se contentar com a situação atual a qual são submetidos (Oliveira; Barão, 2020).

Silva e Oliveira (2023, p.112) argumentam que “[...] o trabalho e a educação são elementos fundamentais da humanidade para socialização e determinação da vida [...]”, sendo “a educação um ato intencional”. Ademais, os professores são considerados “[...]os primeiros a serem identificados com o termo, pois se apresentam em grande maioria nos atos educativos e são eles os responsáveis em primeiro plano pelo ato de educar[...]” (Silva; Oliveira, 2023, p. 112).

A profissão docente tem enfrentado complexos processos de reestruturação em larga escala, promovida por distintos aspectos que envolvem desde mudanças no trabalho em geral até questões específicas relativas ao desenvolvimento das

formas de ensinar, como pode ser constatado em vasta literatura sobre o tema na atualidade (Silva; Oliveira, 2023, p. 113).

O professor, de certa forma, está na centralidade do processo educativo pelo fato de concretizar os objetivos e intenções da educação, todavia os docentes geralmente não são consultados sobre mudanças no âmbito da política educacional em nível macro e micro, gerando efeitos diretos para o trabalho docente, “[...] muitas reformas são realizadas sem qualquer discussão com os docentes e, embora várias delas insistam em seus discursos no protagonismo dos professores nos processos de mudança, não passam de retórica [...]” (Oliveira; Pereira Junior, 2016, p. 854).

As mudanças ocorridas no campo educacional são fruto da influência de organismos externos como Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), entre outros, que corroboram para a implementação de políticas de caráter neoliberais. Segundo os autores, essa estreita relação foi iniciada na Conferência de Jomtien em 1990, ocorrida na Tailândia (Oliveira; Barão, 2020).

Nessa concepção, o trabalho docente está de certa forma condicionado pelas modificações de finalidades e objetivos da educação e com isso as alterações na legislação da educação básica realizadas em 2017, com a frequência da palavra IDEB é relevante para explicitar que as avaliações em larga escala se constituem como processo condutor dos processos educacionais na instituição localizada na Amazônia abaetetubense. Assim, as políticas neoliberais permeiam nesses territórios transformando o cotidiano, desconstruindo sentidos e significados dos processos educativos junto aos estudantes, que emergem de diversos territórios, com tempos, espaços, diferentes.

O panorama desse período foi marcado pelo avanço da bancada conservadora no Congresso Nacional em 2014, enfraquecimento dos direitos dos trabalhadores e das lutas sindicais, instabilidade no Legislativo pelas várias investigações e operações deflagradas, investigação e culminância no *impeachment* de Dilma Rousseff, enfraquecimento do partido com características de governo neodesenvolvimentista, e impactos da crise econômica mundial iniciada em 2008 nos Estados Unidos (Alves, 2016). Foi observado avanço significativo do neoliberalismo na economia e nas políticas de estado e públicas (Alves, 2016).

A discussão sobre o ensino médio é recorrente, pois essa etapa é fonte de muito interesse pelo mercado, tendo em vista que o ensino médio é considerado o ponto de transição

da educação básica para o mercado de trabalho, ou seja, “[...] esperam, inclusive, tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, por isso, pensam em profissionalizá-la” rápida e precocemente (Nosella, 2011, p. 1053).

Para Catini (2020), as transformações realizadas no ensino têm o intuito de flexibilizar o currículo de formação da juventude para alinhar à flexibilização ocorrida no mercado de trabalho. Nessa lógica, o empreendedorismo é foco para contemplar a ideia de formar trabalhadores e trabalhadoras para o trabalho, ensinando habilidades e competências como autogestão, por exemplo. A modificação no ensino médio seria uma forma de dominação da classe trabalhadora.

A partir desse ponto de vista, para Nosella (2015, p. 123), “[...] o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação [...]”. É, portanto, uma das etapas da educação básica importante para as implementações de concepções políticas e econômicas neoliberais. Nesse sentido,

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (Nosella, 2015, p. 124).

O ensino médio é uma etapa importante da formação humana para a vida social, cultural e política de jovens e adultos; e que não considerar como relevante pode incorrer “[...] erroneamente pensado como fase de mera transição, é menos considerado em si mesmo [...]” (Nosella, 2015, p. 125). Segundo o autor, o ensino médio se tornou um ponto de passagem do jovem burguês para o ensino superior e o jovem da classe trabalhadora preparado pelo ensino técnico com finalidade a indústria/empresas, portanto, destituído de seu significado propriamente (Nosella, 2015, p. 125).

Com base em Nosella (2015), pode-se inferir que o Ensino Médio é visto como chave para o início de transformações na formação dos jovens da classe trabalhadora, pois a etapa é caracterizada pela passagem para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Laval (2019) contribui com o pensamento para explicar as intenções das reformas neoliberais impressas na educação, pois são reformas educacionais com finalidade de alinhar a educação aos interesses de mercado e aos seus princípios.

A reforma do ensino médio realizada em 2017 no Brasil foi efetivada mediante a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que altera alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/1996) e estabelece consequentemente uma Base Comum Curricular (BNCC) conectada às demandas do mercado, às exigências dos

organismos internacionais e de conglomerados empresariais do Brasil, visto que foi aprovada com certa “urgência” num contexto em que o Brasil tinha vivenciado um golpe de Estado, conforme analisa Dourado (2019). As modificações realizadas foram em termos de currículo principalmente, mas com alterações significativas na carga horária e com a abertura para professores de notório saber quando se fala do ensino médio na perspectiva do ensino técnico (Ferretti; Silva, 2017).

A arquitetura curricular instituída pela Lei nº 13.415/2017, que alterou em partes a Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996) como já referido anteriormente, em termos de carga horária que passou para o mínimo de 1.400 (mil quatrocentas e 8 horas) e aumentando progressivamente para 3.000 (três mil) horas em cinco anos, passando a contar a partir de 2017, sendo 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas aos itinerários e 1.800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular, sendo que esta distribui o conhecimento aplicado nas escolas públicas por áreas de conhecimento, com ênfase nas competências, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017).

O Novo Ensino Médio (NEM) prevê aumento da carga horária para “[...] mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017[...]” (Brasil, 2017).

A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (Kuenzer, 2017, p. 334).

Além dos conteúdos gerais, foi inserido os itinerários formativos que são divididos em cinco: ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional (Brasil, 2017). A separação entre parte comum e parte diversificada (Itinerário formativo), “[...] estabelecendo o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos” e diminui “o número de disciplinas que os alunos cursarão [...]” (Ferretti, 2018, p. 27). Os itinerários formativos são caracterizados como:

Conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da

formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (MEC, 2023, s/p).

Ferretti e Silva (2017) analisam contexto político da reforma situado na gestão de Michel Temer, após o *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff, caracterizado por um governo neoliberal “[...] mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro [...]” (Ferretti; Silva, 2017, p. 392). Além da reforma outras medidas foram tomadas na referida gestão como a reforma trabalhista por meio da Lei nº 13.467/2017 e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que prevê o congelamento de gastos primários por vinte anos, referentes a despesas com políticas sociais e educação (Dourado, 2019).

Para Ferretti (2018), a pretensão de modificar no Ensino Médio ocorre desde 2013 com apresentação do Projeto de Lei nº 6840/2013 por uma “Comissão Especial da Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados”, porém não foi adiante no período em decorrência das críticas dos movimentos em defesa do ensino médio (Ferretti, 2018, p. 26). Em 2016, o projeto se transformou em Medida Provisória (MP) nº 746, que posteriormente foi aprovada como Lei nº 13.415/2017 (Ferretti, 2018).

É necessário destacar que a reforma não ocorreu do nada, mas sim foi um processo de tentativas de aprovação que perdurou anos até às condições propícias para sua efetivação. Uma reforma realizada a partir de entidades não governamentais e representantes de instituições privadas sob a alegação de melhorar a educação, alinhar as demandas produtivas em termos de formação.

É importante destacar as resistências à reforma do ensino médio desde os primórdios da MP até os dias atuais, “por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou pessoas ligadas à esfera pública da área da educação” (Ferretti; Silva, 2017, p. 395). Esses sujeitos estiveram presentes nas audiências públicas, porém não foram ouvidos, tanto que a lei foi aprovada (Ferretti; Silva, 2017).

As implicações para o trabalho docente foram variadas, uma delas foi a intensificação do trabalho docente, principalmente para professores de filosofia, sociologia, e Educação Física que precisam de mais turmas para conseguir atingir a carga horária mensal, já que tais disciplinas perderam espaço para os Itinerários Formativos e Projeto de Vida.

Essa afirmativa pode ser endossada com Scarpin e Ferreira (2022, p. 12) que consideram o “[...] trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio encontra

dificuldades diante da prioridade ou hierarquia de outros componentes curriculares já inseridos no currículo ou diante da disputa de espaço com outros e novos componentes [...]”.

O aumento de atividades foi significativo, como planejamento e elaboração de materiais de novas disciplinas após a reforma, a exemplo do Projeto de Vida, o qual os professores não possuíam formação para ministrar (Santos; Repolês, 2024, p. 12). Ademais, a nova organização curricular impactou na condensação das disciplinas em áreas do conhecimento, sendo administrada e planejada por vários professores de diferentes disciplinas (Santos; Repolês, 2024, p. 12).

Após a aprovação das alterações da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi em seguida recebendo os desdobramentos e sendo reformulada para atender a nova concepção de ensino médio. Para Oliveira e Barão (2020), a nova BNCC tem por finalidade empreender um ensino voltado para “articular as competências e habilidades emocionais necessárias às demandas da atual fase do capital ultraliberal” e com focalizar nas “[...] complexas habilidades (ao invés de complexos conhecimentos) [...]” tendo em vista formar um trabalhador que seja passivo para atuar em um contexto da revolução informacional e tecnológico (Oliveira; Barão, 2020, p. 475).

A aprovação da nova BNCC foi fruto de orientações de organismos internacionais que enfatizam a pedagogia das competências, reforça a administração empresarial, individualização e responsabilização pelos processos de aprendizagem e do conhecimento, inspirando pela dinâmica difundida no início do século XX (Dourado; Siqueira, 2019).

Na leitura de Andrade, Costa, Figuerêdo e Cabral (2022, p.4) a BNCC:

trata-se de uma perspectiva formativa que visa a preparar os trabalhadores para atender ao mercado de trabalho de maneira flexível, que possam rapidamente se ajustar às demandas de trabalho que serão ofertadas a ele, e sem efetivas garantias pela sua permanência.

A formação direcionada ao mercado de trabalho, em termos de flexibilização principalmente, ocorre desde as mudanças realizadas na LDB que foram introduzidas posteriormente na BNCC com finalidade de ajustar e alinhar de acordo com as intencionalidades propostas.

No estado do Pará, a Secretaria de Educação do estado elaborou em 2021 o Documento Curricular do Estado do Pará para o Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017, organizando a carga horária em 500h por semestre até atingir as 3.000h exigidos para todo o ciclo do ensino médio (1ª ao 3ª ano), em 200 dias letivos/ano. O currículo foi dividido em núcleo da formação geral básica e núcleo da formação para o mundo do trabalho

(eletivas), considerando os aspectos da Amazônia em tempo e espaço, de acordo com o documento (Pará, 2021).

Na esfera nacional, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve agitação por parte de setores da sociedade para a revogação da Lei nº 13.415/2017. Em 2023, iniciou a movimentação do projeto de Lei nº 5230/2023 que originou a Lei nº 14.945/2024, aprovada em 31 de julho de 2024, as alterações não foram significativas, uma das poucas modificações foi aumento da carga horária de formação geral básica para 2.400h e diminuição das horas da formação específica. Nesse sentido, as secretarias estaduais precisaram realizar a reorganização do currículo para atender as normas federais.

Foi observado no processo da “reforma da reforma”, como denominam Krawczyk e Jacomini (2025), a aprovação da Lei nº 14.945/2024, as forças atuantes da iniciativa privada (TPE, Consed/CNE/Focede, MPB) que resistiram para manter os princípios envolvidos das modificações do Ensino Médio, como flexibilização, por exemplo. Apesar do posicionamento de instituições em defesa do Ensino Médio que defendem uma educação de qualidade em termos de formação humana integral, de movimentos de revogação na lei nº 13.415/ em sua totalidade, as poucas modificações que foram alcançadas ao aprovar a lei da “reforma da reforma” foram resultado de disputas entre movimentos em defesa do Ensino Médio e setores empresariais (Krawczyk; Jacomini, 2025). Destaca-se a atuação dos últimos no âmbito estatal, principalmente nas modificações da última etapa da educação básica e o interesse em estar à frente das proposições.

O território de pesquisa está localizado no município do estado do Pará, região norte do Brasil, lembrada pelas particularidades próprias da Amazônia paraense. A escola escolhida está situada em contexto urbano em área central da cidade, a instituição foi em função do público discente de origem das ilhas e estradas/ramais, predominantemente. De acordo com O Projeto Político Pedagógico da escola Assis, o mapeamento dos sujeitos discentes da escola encontradas no PPP da instituição, são moradores de colônias e ramais, utilizam como meio de transporte ônibus, bicicletas e em alguns casos precisam caminhar para chegar às residências, as famílias trabalham com agricultura familiar, principalmente a mandioca. Os alunos ribeirinhos utilizam canoas, rabetas, rabudos ou barcos para locomoção, a principal fonte de renda é a pesca e cultivo e colheita do açaí (PPP Escola Rio Maratauíra, 2024).

A Amazônia paraense está situada dentro do território das Amazônias, como se refere Bruno Malheiros (2023), particular pela “[...] produção sociobiocultural de uma diversidade de povos, o que permite dizer, como premissa, que há uma relação direta entre diversidade

ecológica e diversidade territorial, étnica, linguística e cultural na formação do bioma amazônico[...]" (Malheiros, 2023, p. 154).

Os territórios do campo são entendidos por Oliveira e Hage (2011, p. 143) "como espaços que possuem dinâmicas naturais, dinâmicas dos territórios urbanos, estabelecendo com eles relações dialéticas que conformam a totalidade social". Os territórios são formados por sujeitos "[...] ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações sociais, culturais e territoriais [...]" (Oliveira; Hage, 2011, p. 143).

Entretanto, o capitalismo e sua expansão geraram problemas na Amazônia como a apropriação privada da terra, a violência, devastação sistemáticas, difusão de uma subjetividade autoritária, pilhagem, desmatamentos, queimadas e ecocídio. Essa concepção inspirada no paradigma eurocêntrico, para generalizar, "[...] precisou destruir comunidades, etnias, grupos sociais, cosmologias e distintos modos de sentir e pensar a terra[...]" (Malheiros, 2023, p. 155).

Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. Nessa há uma Amazônia do pasto, geralmente do latifúndio, mas também outra, a do camponês que planta. Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que "r-existe". Há uma nova imagem da Amazônia que fala do conflito e da violência. Que denuncia o desmatamento e o perigo para o equilíbrio do planeta. Que, normalmente, descontextualiza a Amazônia dos países dos quais ela é parte. O que queremos aqui é apenas indicar que as populações dessas diferentes Amazônias têm um capital de conhecimentos, não a ser demarcado e isolado de seus países, seja como um museu, seja como uma reserva de natureza ou de cultura. Há um projeto de sociedade que deles emana (Porto-Gonçalves, 2012, p. 9).

A Amazônia agrega vários contextos, como dos latifúndios, dos sujeitos do campo que cultiva, dos povos tradicionais, das resistências, dos conhecimentos passados por geração, rica biodiversidade, mas também é terra de conflitos agrários, violência, desmatamentos e outros problemas ambientais.

Esta investigação será construída por meio da convivência com o território no município de Abaetetuba, localizado na mesorregião nordeste paraense e da microrregião de Cametá. Atualmente com 158.188 habitantes de acordo com o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Culturalmente diversa, conhecida pela cultura do miriti e seus derivados, possui 72 ilhas, 17 bairros e 49 colônias agrícolas e o Distrito de Beja (Abaetetuba, 2019a, p. 13).

De acordo com a Secretaria de Estado (SEDUC- PA) as ofertas de curso nas escolas de ensino médio de Abaetetuba foram constatadas que há as seguintes modalidades: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Regular do Sistema Organizacional de Ensino (Some), Ensino Médio Regular (EJA), Ensino Médio Integral.

De acordo com dados levantados na Diretoria Regional de Ensino de Abaetetuba, o município possui no presente ano letivo 27 escolas funcionando, sendo 19 na cidade, 2 nas ilhas e 6 na estrada/ramais, são ao todo 7.751 alunos matriculados na rede estadual considerando as modalidades EJA, Ensino Médio Regular e Integral (Seduc, 2025).

A reorganização do ensino médio para adequar à legislação foi realizada por meio do Documento Curricular do Estado do Pará: etapa Ensino Médio aprovado pela resolução nº 148/2021 do Conselho Estadual de Educação, é um processo que foi sendo implementado nos anos recentes no município.

Assim, esta investigação pretende se debruçar a responder a seguinte **questão problema**: Como se materializa o trabalho docente mediante a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - no território de Abaetetuba?

Outras questões também norteiam a organização deste estudo, quais sejam:

- Como se constitui o trabalho docente, a reforma do ensino médio e os possíveis nexos com as transformações produtivas no atual modo de produção capitalista?
- Quais as alterações em torno do trabalho docente a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - no território de Abaetetuba-PA?
- Quais as condições de trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no Município de Abaetetuba-Pará?

1.2 Objetivos do estudo

Diante da problemática apresentada o estudo terá as seguintes intenções de investigação, conforme a seguir:

Objetivo geral: Analisar o trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no território da Amazônia Abaetetubense-Pará.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o trabalho docente e os nexos com o atual estágio do modo de produção capitalista no território de Abaetetuba;
- Investigar as alterações em torno do trabalho docente a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio;

- Caracterizar as condições de trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no município de Abaetetuba-Pará;

1.3 Justificativa do estudo

Para além dos aspectos apresentados no prólogo, que expressam a vinculação social, pessoal e acadêmica com o campo dessa investigação, serão apresentados mais argumentos para endossar a justificativa nas três dimensões, a saber: relevância pessoal, que permite destacar o processo de apropriação da temática trabalho docente e suas dimensões constitutivas; contribuição social, relatando os impactos da pesquisa e sua importância; e acadêmica, em que será esmiuçado os motivos da escolha do tema a partir de autores referências no tema.

A motivação pessoal é compreender a dinâmica em torno do conceito de trabalho, especificamente o trabalho docente, que se constituiu como processo formativo teórico durante a graduação, por meio da participação em grupo de pesquisa na mesma linha, este foi significativo para o desejo de continuar aprofundando a temática e seus desdobramentos enquanto objeto de pesquisa no município de Abaetetuba para identificar as suas singularidades e desafios.

Minha perspectiva em relação ao Trabalho Docente expande com minha experiência como bolsista do Programa Institucional Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no período de 2020-2021, minha primeira pesquisa como PIBIC foi sobre "Condição docente: experiências no município de Abaetetuba" e tinha por objetivo fazer o mapeamento dos docentes em Abaetetuba e analisar as dimensões constitutivas. Os dados foram coletados na Secretaria de Educação (SEMEC) e elencaram o quantitativo de professores, distribuição por área (ilhas, estradas/ramais e cidade), formação, número de escolas por área, total de matriculados, entre outras informações.

Foi identificado o perfil docente com predominância de mulheres com quase 90% do total de docentes, se considerar a Educação Infantil o quantitativo será mais expressivo, a maioria dos docentes são lotados na cidade, seguido da estrada/ramais e ilhas, são graduados na maioria, a principal forma de ingresso no serviço público é por concurso, porém o número de contratados ultrapassa o caráter de excepcionalidade descrito no inciso IX, artigo 37, da Constituição Federal Brasileira de 1988, considerando o artigo da Lei Federal nº 12.425/2011 que estipula o teto de 20% de contratados em relação ao total concursados é possível compreender a urgência na realização de um novo concurso público no município (Brasil,

1988; Brasil, 2011). O último edital para provimento de vagas no serviço público foi realizado em 2016.

O segundo projeto de pesquisa foi sobre “Condição docente e experiências de base freireana nas escolas das ilhas de Abaetetuba” período (2021-2022), e tinha por objetivo geral mapear ações pedagógicas de base freireana em três escolas de ensino fundamental de Abaetetuba, a perspectiva freireana foi inserida como categoria no projeto pela comemoração do Centenário de Paulo Freire em Abaetetuba. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais, sendo de áreas distintas, foram selecionadas uma escola da cidade, uma da estrada/ramais e uma na ilha.

A pesquisa mostrou diferenças na condição docente⁴ dos entrevistados de acordo com vínculo empregatício (concursados e contratados) e local de trabalho, os professores concursados expressam sua concepção política de educação com mais facilidade, são organizados em sindicatos e atuantes nas manifestações, em contrapartida os contratados sentem receio de perder seus empregos ou receber punições, não são sindicalizados e permanecem distantes de questões políticas em relação à categoria. Os docentes lotados no campo (ilhas e ramais) normalmente convivem com problemas estruturais na escola, principalmente a instituição localizada na estrada, ausência parcial ou total de orientação pedagógica e gestão escolar.

A maioria dos/as professores/professoras entrevistados/entrevistados tiveram primeiro contato com as obras e conceitos freireanos no início do processo formativo ou início de carreira, os formados em instituições públicas possuem mais intimidade com os conceitos, pois com frequência participavam de grupos de estudos. As práticas docentes observadas nas três escolas estão relacionadas intimamente com a concepção freireana, na forma como os docentes trazem elementos do cotidiano para relacionar com dos conteúdos escolares, o diálogo com os educandos, a generosidade, a diretividade, a organização e o favorecimento de um ensino para instigar a criticidade dos alunos, além de enquanto docentes experientes se propõem a refletir acerca de suas práticas diárias (Freire, 1997).

O terceiro projeto PIBIC é “Pedagogia Freireana e sua relação com a prática docente no documento curricular de Abaetetuba: ênfase nos eixos temáticos e subeixos da área da linguagem”, em que foi realizada análise no Documento Curricular de Abaetetuba para compreender se havia aspectos da pedagogia freireana presente no documento, para tanto foi escolhido o eixo temático da linguagem composto pela Língua Portuguesa, Artes e Educação

⁴ O conceito de Condição Docente utilizado na pesquisa é baseado em Fanfani (2010), no Dicionário de verbetes do Gestrado/UFG.

Física. O documento foi reformulado em 2019 e passou a ser organizado por quatro eixos temáticos (direitos humanos; meio ambiente e sustentabilidade; tecnologias em suas transformações; e cultura, identidade e diferença) que perpassam todas as áreas do conhecimento, a cada bimestre é trabalhado um eixo temático que se relaciona com o conteúdo de cada disciplina.

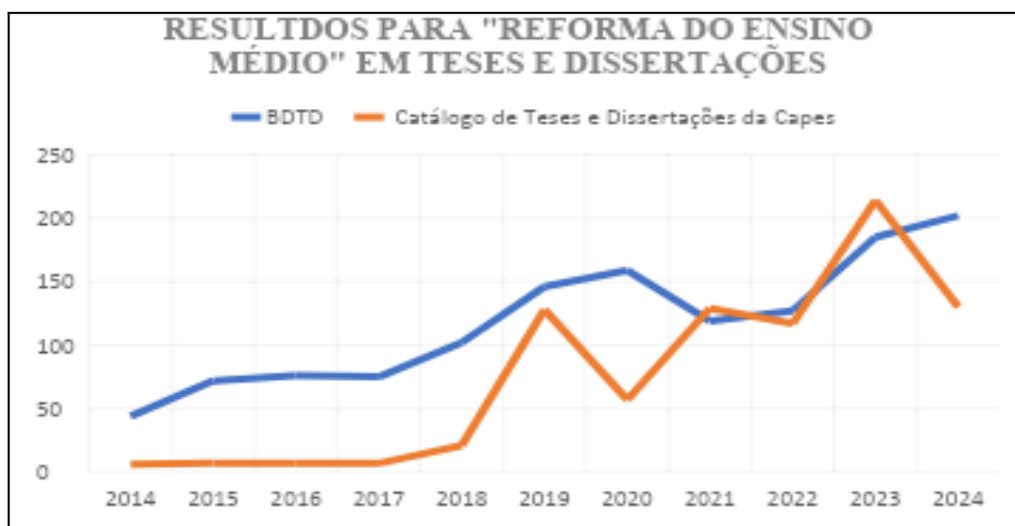
Enveredar pela última etapa da educação básica para conhecer o trabalho docente surgiu em virtude da realização de estágio supervisionado durante a graduação em Pedagogia, realizado em uma instituição estadual no município de Abaetetuba (Ensino Médio regular e integral) que passava por transformações para adequação às leis, decorrente do processo de implantação do Novo Ensino Médio.

O segundo motivo, decorre do fato de o Ensino Médio ser um momento decisivo para o indivíduo, tal qual um rito de passagem quer para o mercado de trabalho quer para ingressar no Ensino superior, estratégico nesse sentido (Nosella, 2015). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a obrigatoriedade da educação básica até os 17 anos, o Ensino Médio é o último do processo formativo denominado básico, portanto, grande parte da população já cursou ou está cursando. Em 2017 quando foi aprovada a Lei nº 13.415/2017, para alterar o currículo, aumento de carga horária, e a nomenclatura de professor de notório saber (este para a educação nos institutos tecnológicos que ofertam Ensino Médio), transforma os objetivos e intencionalidades para a formação (Brasil, 2017).

Tendo em vista esses argumentos, para a sociedade representa um novo ideal formativo de homem, fundamentado na perspectiva de habilidades exigidas para o mercado de trabalho (Ferretti, 2018). Para o professor, responsável por trabalhar com processo educativo de forma direta, implicou nas condições de trabalho e na reorganização do seu trabalho para contemplar as exigências de conteúdo necessários e na forma de abordagem a partir das leis e documentos, no caso do Estado do Pará, o Documento Curricular para o Ensino Médio.

A terceira é de ordem acadêmica, é fruto de levantamento prévio acerca do NEM, “atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei nº 13.415, de 16.2.2017, promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica” (Ferretti, 2018, p. 1), assunto amplamente discutido pela comunidade acadêmica e científica da área da educação a partir de 2017 com mais ênfase, nos anos seguintes o aumento de publicações foi significativo (Gráfico 1).

Gráfico 1- Produções de teses e dissertações acerca da Reforma do Ensino Médio



Fonte: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sistematizado pela autora (2025)

Para realização da busca nos repositórios, foram utilizadas as palavras-chave “Reforma do Ensino Médio”. O recorte temporal de anos fundamenta em Ferretti (2018), quando ele analisa a reforma como um processo duradouro até sua oficialização em 2017, no entanto, sua gênese está em 2013 com formulações de Propostas de Projeto de Lei nº (6840/2013). A partir de 2018 seguiu crescendo o número de publicações de teses e dissertações pela efetivação e discussão nos estados para adaptação curricular e em seguida implementação. É necessário destacar que a maioria das produções anteriores a 2017 possuem conteúdo referente a outras reformas anteriores, e que não possuem relação direta com a atual.

Pereira (2023), ao falar sobre “A Reforma do Ensino médio no Estado do Rio de Janeiro (2017-2022): a formação dos jovens em fragmentos”, conclui que a reforma representa fragmentação do ensino, empobrecimento curricular, entrada das concepções de empreendedorismo, meritocracia, responsabilização individual e precarização do trabalho docente.

Para Negrão (2020), a reformulação do Ensino Médio no estado do Pará está orientada pela descentralização, tendo em vista a transferência de responsabilidade sociais para o privado no âmbito educacional. Destaca ainda, as estratégias políticas e jurídicas adotadas, contrárias aos interesses sociais e limitação da participação coletiva nas discussões.

Após busca de teses e dissertações em dois bancos de dados, utilizando a palavra-chave “Abaetetuba”, foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes 439 produções e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram 203. Observa-se crescimento considerável de produções realizadas no e sobre território de Abaetetuba a partir de 2012. Nesse sentido, destaca-se a contribuição dos dois Programas de

Pós-Graduação no Campus Abaetetuba/UFPA, Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE)⁵ e do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFIMAT), principalmente o primeiro. A maioria das dissertações aborda aspectos relacionados a saberes locais, temáticas envolvendo as águas, educação do campo e políticas educacionais, aparecem também discussões sobre conflitos e impactos ambientais.

Vilhena (2022), em “Transformações urbanas em cidades ribeirinhas a partir do processo de construção de grandes empreendimentos portuários: o caso de Abaetetuba/PA, de 2016 a 2019”, destaca o avanço do capital no território de Abaetetuba, uma cidade com cotidiano ribeirinho, mas nos últimos anos tem sido observado instalações de empreendimentos de segundo e terceiro setor da economia.

Doravante, os estudos mencionados contribuem para discutir o Trabalho Docente no campo da reforma do Ensino Médio em Abaetetuba-Pará, território que apresenta aspectos da sociobiodiversidade, tais como a presença de ribeirinhos, quilombolas, campesinos, citadinos e das periferias. No nível macro (nacional) foram destacadas implicações para as condições de Trabalho Docente, sendo uma das principais na jornada de trabalho, para a formação humana, empobrecida, fragmentada e a entrada de concepções sob a lógica empresarial. Ademais, a reestruturação do Ensino Médio terá consequências semelhantes para os diversos territórios do Brasil, contudo há especificações locais (contexto político, econômico, cultural e espaciais) que podem contribuir para diferenças em relação à implementação.

Perante o exposto, este estudo pretende contribuir para o aumento do arcabouço teórico a respeito da relação trabalho docente e da implementação do Novo Ensino Médio no território de Abaetetuba, situado na Amazônia, considerando o avanço das transformações em função das políticas neoliberais e transformações produtivas.

⁵ Ver portaria Capes nº 271, de 27 de agosto de 2024, modificou a nomenclatura do programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), passando para Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE), adição do “E” de Educação.

1.4 Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em 4 (quatro) seções, a saber: A primeira elenca o prólogo e os aspectos introdutórios, com a problemática e questões de estudo, objetivo geral e específicos, apresenta brevemente temática trabalho docente e reforma do Ensino Médio no contexto do neoliberalismo no território de Abaetetuba-PA.

A segunda seção é denominada “Percurso metodológico”, onde serão apresentados todos os passos percorridos no processo investigativo, descrição dos sujeitos, detalhamento da escola lócus e do território de Abaetetuba-Pará, elencando as principais características e modo de viver que implicam no trabalho docente. Serão apresentados os documentos nacionais e estaduais analisados durante o estudo, o estado do conhecimento fundamentado em Morosini, Santos- Kohls e Bittencourt (2021), com produções selecionadas que abordam o trabalho docente a partir da reforma do ensino médio. Também a produção do conhecimento na Amazônia acerca do Novo Ensino Médio vinculados a programas de pós-graduação situados na Amazônia paraense, com intuito de valorizar as produções regionais.

A terceira seção “o trabalho docente e as transformações produtivas no atual modo de produção capitalista” discute as mudanças na organização do trabalho com ênfase no trabalho docente, com objetivo de compreender a relação entre a organização do modo de produção capitalista e a reforma do ensino médio, suas intencionalidades e objetivos, assim como os desdobramentos para o trabalho docente, considerando analisar do macro para o micro, para entender as formas de aplicação no território considerando ribeirinho na Amazônia paraense.

A quarta seção se refere “reforma do ensino médio e o trabalho docente no município de Abaetetuba-Pará: modificações e resistências” dedicado a discutir o trabalho docente no contexto da reforma do ensino médio no território paraense do município, com propósito estudar as transformações no trabalho docente após o Novo Ensino Médio e detalhar as condições de trabalho docente, de modo estabelecer entre a teoria e os resultados obtidos durante a pesquisa.

A última seção trata da síntese do estudo de forma organizada, elencando o percurso lógico empregado na distribuição da discussão ao longo do texto, retomando os objetivos estabelecidos inicialmente e o problema de pesquisa para explicitar os resultados obtidos, destacando as possibilidades e limitações para estudos futuros a respeito do tema.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção trata da fundamentação teórica-metodológica, o percurso investigativo, elencando as etapas, sujeitos, caracterização da instituição lócus e do território abaetetubense. Para embasamento, são utilizados os seguintes autores: Minayo, Deslandes e Gomes (2009), Flick (2009), Severino (2007), Gil (2008), Freire (1987) e Gamboa (2007).

A metodologia é sem dúvida uma das partes fundamentais de um trabalho científico, descrever com profundidade os processos é necessário para que o leitor possa compreender o trabalho e dá qualidade científica, principalmente na pós-graduação, que necessita de certa densidade teórica (Morosi; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021).

O ideal de homem que se baseia nesse estudo é o sujeito inserido em contexto de relações sociais, capaz de compreender seu papel na história, criar e transformar a história. Possui relação com o trabalho e tem capacidade de educar-se (Gamboa, 2008). Desse modo, o princípio de educação defendida neste relatório de dissertação é a voltada para o desenvolvimento do educando em vários aspectos (intelectual, político, social), uma educação crítica que possibilite olhar sua realidade, compreendê-la e ser um agente de transformação social (Freire, 1987). Uma educação que possibilite aos sujeitos fazerem escolhas conscientes a respeito dos seus próprios caminhos.

A pesquisa tem aproximações ao campo crítico-dialético em Gamboa (2007), de modo a desvelar os significados contidos nas leis e normativas referentes à Reforma do Ensino Médio e o trabalho docente, para compreender o projeto de sociedade contido na organização curricular da última etapa da educação básica brasileira e implementação em um território ribeirinho-campesino situado na Amazônia paraense, região dotada de conhecimentos singulares, ancestrais e modo de viver influenciado pela dinâmica da natureza, como pontuado por Porto-Gonçalves em “Amazônia, Amazôniaas” (Porto-Gonçalves, 2012).

A estrutura desta seção está organizada da seguinte forma: pesquisa qualitativa, estado do conhecimento, análise documental, convivência com o campo, instrumentos de coleta (observação, entrevista e a caracterização dos sujeitos entrevistados da instituição lócus e descrição dos docentes da Rede Estadual do município de Abaetetuba) e contextualização territorial de Abaetetuba e tratamento dos dados.

2.1 Pesquisa qualitativa e abordagem crítico-dialética

A pesquisa qualitativa para Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21) “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Para Triviños (1987, p. 127), permite ao pesquisador se debruçar na realidade da comunidade ou do público pesquisado a fim de buscar compreender os significados que “manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam”.

Flick (2009) ressalta que a abordagem qualitativa tem por objetivo “entender, descrever, e às vezes explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes” e se ocupa de analisar experiências individuais ou relações e comunicações ou investigações de documentos (Flick, 2009, p. 8). Para o referido autor, é possível identificar algumas características na maneira de fazer a pesquisa qualitativa, apesar da diferença de abordagem, portanto são pontos em comum: 1) interesse em acessar fatos no seu ambiente natural; 2) os conceitos são construídos ou desenvolvidos durante a pesquisa; 3) métodos e teorias devem ser adequados ao estudo proposto; 4) pesquisador é visto como parte do processo investigativo; 5) considera o contexto dos fatos; 6) considera as notas de campo, transcrições de entrevistas, interpretações e descrições (Flick, 2009).

Essas abordagens buscam esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido, o que ofereçam uma visão rica. As intenções e os documentos são considerados como formas de construir, de forma conjunta (ou conflituosa) processos e artefatos sociais (Flick, 2009, p. 8).

Por conseguinte, essa abordagem permitiu à pesquisadora ir ao ambiente dos sujeitos docentes e compreender a realidade vivenciada, os desafios e as resistências, de forma a relacionar com a legislação atual para a educação básica, em especial o ensino médio, assim como os decretos do estado do Pará para essa etapa.

A investigação baseada na concepção crítica-dialética fundamentada em Gamboa (2007), tem por objetivo denunciar as ideologias ocultas “[...] os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc.” (Gamboa, 2007, p. 87). Nessa abordagem, o referencial enfatizado auxilia na compreensão da realidade e nas análises que emanam do concreto (Gamboa, 2007).

A pesquisa foi realizada em três etapas interdependentes, sendo a primeira focada na revisão de literatura sobre as categorias estruturantes do estudo, aliado a uma análise documental relacionada ao campo de estudo.

A pesquisa bibliográfica se dará durante todo o trajeto investigativo pertinente à temática pretendida, assentada no ensino médio com recorte na sua reforma nos anos recentes e em processo de implementação, aliado ao trabalho docente. Severino (2007, p. 122) acrescenta que é o “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

A pesquisa bibliográfica compreende todo material já existente, ou seja, publicado, “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”, tem por objetivo situar o pesquisador no campo de estudo pretendido (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

2.2 Estado do conhecimento

Nas últimas décadas com o avanço das tecnologias digitais, a forma como se realiza a busca por teses e dissertações e artigos científicos foi modificada rapidamente, atualmente esses trabalhos são facilmente encontrados em bibliotecas digitais a nível nacional e internacional (Morosini; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021).

A princípio é necessário a compreensão do termo “Estado do Conhecimento”, nesse sentido Santos-Kohls e Morosini (2021, p. 125), atribui como “[...] um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos [...]”, onde faz “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, e livros sobre uma temática específica [...]” (Santos-Kohls; Morosini, 2021, p. 22).

pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (Santos-Kohls; Morosini, 2021, p. 125)

Nessa perspectiva, compreendemos que essa metodologia permite ao pesquisador perceber assuntos e temáticas mais pesquisados no seu campo, definir perspectivas e redefinir caminhos para pesquisa, pois ao estudar as bibliografias existentes nos repositórios, permite a visualização das problemáticas trabalhadas, para dessa forma construir um trabalho original, expandido possibilidades acerca do tema.

Nesse sentido, “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o

que será produzido numa tese ou dissertação qualificada” (Morosini; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021, p. 23).

A necessidade de seguir os passos metodológicos desde o início da pesquisa do estado do conhecimento é fundamental para preservar o rigor que a pesquisa científica exige, principalmente em trabalhos como dissertação de mestrado que demanda a construção metodológica mais detalhada e precisa, pois um dos princípios é a verificação posterior do passo a passo (Santos-Kohls; Morosini, 2021).

De acordo com Morosini, Santos-Kohls e Bittencourt (2021), o estado do conhecimento inicia com a escolha do repositório para realização da busca, seguida da seleção do descritor/descriptores que estejam de acordo com o objeto de estudo. Para essa pesquisa bibliográfica, foi escolhido dois repositórios digitais: 1) o banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) pertencente ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT); 2) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A escolha dos dois bancos de dados citados acima, justifica-se pela quantidade de trabalhos que agregam no seu escopo: trabalhos de programas de pós-graduação das cinco regiões do país, por isso, são referências em busca de teses e dissertações.

O descritor utilizado na busca nos repositórios citado acima foi **Trabalho docente AND Reforma do Ensino Médio** com o intuito de encontrar trabalhos que envolvam as duas temáticas em questão, as palavras-chave foram ligadas pelo operador booleano AND, pois compreendemos que a temática do artigo apresenta interseção entre as duas categorias centrais, portanto as produções precisam conter as duas temáticas o trabalho docente e Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Foram obtidos 509 resultados entre teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações e 303 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Pela expressiva quantidade de trabalhos nos dois bancos de dados, foram aplicados filtros (acesso aberto, recorte temporal de 10 anos, teses e dissertações) para ter uma busca mais precisa e deixá-la mais próxima dos objetivos iniciais.

O recorte temporal escolhido foi de 10 anos para alcançar as publicações anteriores à efetivação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, pois com base nas análises de Ferretti (2018), houve um preâmbulo em 2013 com a proposta de Projeto de Lei nº 6840/2013, contudo, foi engavetado na época, e retomado em 2016 com as mesmas ideias em contexto político favorável para aprovação. Vale ressaltar que a Reforma

foi realizada em 2017, no entanto, foi estipulado período até dois anos antes da aprovação para considerar documentos que possam relatar as movimentações da elaboração da lei.

Após aplicação dos filtros, os resultados foram os seguintes: a) na BDTD, foram 376 resultados, sendo 268 dissertações e 108 testes; b) no Catálogo da Capes foram 142 resultados, 86 dissertações e 56 teses.

Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para refinar a seleção dos trabalhos. Os critérios de inclusão referem-se aos trabalhos que apresentassem discussão do trabalho docente no ensino médio e que considerassem as modificações da Reforma do Ensino Médio realizada em 2017 (Lei nº 13.415). Para a exclusão foram adotados trabalhos que não envolvessem diretamente o trabalho docente e/ou abordassem o trabalho docente em outras etapas como Ensino Fundamental, Ensino Técnico e Educação Superior.

A primeira etapa denominada de **bibliografia anotada** consistiu na leitura flutuante dos resumos dos trabalhos encontrados, extraíndo e organizando, em quadros, informações como título, nome do autor/autora, ano da defesa, referência do trabalho para acessar posteriormente, palavras-chave, resumo na íntegra e tipo (dissertação ou tese) (Morosini; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021).

Na segunda fase foi realizada a **bibliografia sistematizada**, em que os trabalhos selecionados foram organizados novamente em tabelas, mas nessa etapa foram relacionadas as informações dos artigos, obedecendo alguns critérios como “número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados” (Morosini; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021, p. 67).

No Quadro 1 estão organizados os seis trabalhos selecionados após os procedimentos metodológicos observados nas duas etapas anteriores.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas nos repositórios Capes e BDTD

Nº	ANO/ORIGEM/TIPO DE ARQUIVO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS
1	2024 PPGE/UFES Dissertação	Anderson Santos Lyrio	Reforma no trabalho docente: os efeitos da lei 13.415/2017 na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo.	objetiva investigar a realidade do trabalhador docente com foco nas experiências vividas em duas escolas da rede estadual do Espírito Santo
2	2023 UFSC Dissertação	Caroline Dildey	Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina	Analisa-se nesta pesquisa as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente criadas ou desenvolvidas a partir da implementação curricular do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina, considerando as determinações históricas e sociais que forjaram esta e outras reformas educacionais
3	2020 PPGED/UNIFAP Dissertação	Maria de Barros da Trindade Padua	Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019)	O objetivo deste estudo é analisar as Condições de Trabalho Docente no contexto da Reforma do Ensino Médio na Educação Amapaense, a partir da Lei n. 13.415/2017. Particularmente, elegemos como categorias centrais a precarização, a intensificação e as condições de trabalho.
4	2023 PPGED/UESB Mestrado	Rosimar Rosa Avila	Os impactos do novo ensino médio no trabalho docente: narrativas dos professores de geografia em Vitória da Conquista-BA	objetivo compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio, por meio de narrativas de professores de Geografia em Vitória da Conquista – BA, diante da Lei 13.415/17 que instaurou, o que foi convencionado como o “Novo Ensino Médio”.
5	2022 UFSC Mestrado	Gabriel Felipe Sanchez Otalora	O “professor do século xxi”: seus principais determinantes e sua caracterização em face do novo ensino médio (2016-2022)	objetivou conhecer as características do trabalho do professor no Novo Ensino Médio, chamado de “professor do século XXI”, a partir das orientações ao programa EMITI (2017) e do Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (2021).

6	2022 UERJ Tese	Nepomuce no, Vera Lucia da Costa	A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente	. Procuramos compreender as relações entre um conjunto de documentos, que alinhados e complementares à Lei nº 13.415/2017, repercutiram nas condições de realização desse trabalho, instituindo novas formas de expropriação de direitos dos (as) professores(as) das escolas públicas estaduais
---	----------------------	---	---	--

Fonte: Capes e BDTD, elaborado pela autora (2025)

A maioria das pesquisas estão assentadas nos processos metodológicos próprios da pesquisa social fazendo investigações pautadas no materialismo histórico dialético, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, análise ou pesquisa documental, instrumentos de coletas mais utilizados foram entrevistas e questionários aplicados aos professores/professoras.

Percebe-se o esforço de possibilitar o diálogo entre teoria e realidade, em que os sujeitos docentes são ouvidos e têm sua escuta valorizada, pois são eles que vivem o cotidiano de serem professores do ensino médio após a reforma e presenciam na prática essas alterações. Os trabalhos selecionados fazem análise a partir do cotidiano, documentos para compreender o que está posto na lei e levantamento bibliográfico para dialogar com outras produções referentes ao trabalho docente após a reforma do ensino médio.

O levantamento de produções nacionais proporcionou aproximação com o objeto deste relatório por revelar as implicações da reforma para a docência em vários estados, mostrando que as consequências não são isoladas e indicam avanço de um projeto de formação por trás das modificações realizadas e a precarização das condições de trabalho. Na esfera regional, as teses e dissertações contribuem para a compreensão do processo de implementação no Estado e apontam ajustes sem ampla discussão, assim como a interferência de agentes privados de hegemonia.

Na bibliografia categorizada os trabalhos selecionados são analisados com cuidado e organizados em categorias, deve estabelecer critérios para organização considerando as temáticas próximas ou que se repetem nos trabalhos, cada categoria precisa de explicação epistemológica (Morosini; Santos-Kohls; Bittencourt, 2021). Nesse sentido, os trabalhos selecionados foram divididos em duas categorias: Condição docente e condições de trabalho docente.

Quadro 2- Categorias encontradas nas produções selecionadas

Categoria	Subcategoria	Total
------------------	---------------------	--------------

Condições de trabalho docente	Redução de postos de trabalho Redução de carga horária Intensificação Precarização	4 Ávila (2023), Padua (2020), Lyrio (2024) e Nepomuceno (2022)
Condição docente	Identidade docente no Novo Ensino Médio	2 Dilley (2023) e Otalora (2022)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A **condição docente** é um conceito utilizado para nomear a construção social da docência para compreender os sentidos da atividade docente. Assim, ao se considerar a condição docente é necessário “estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc.” também são levadas em conta as dimensões subjetivas desses sujeitos “tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc.” (Fanfani, 2010, p. 1).

O Novo Ensino Médio é parte de um projeto ideológico que atende às demandas produtivas, a educação é um espaço de disputas, lucratividade e legitimação “do projeto societário do capital” (Dilley, 2023, p. 132). Para o trabalho docente resultou a continuação da degradação da profissão que vem ocorrendo historicamente aliados as consequências da Reforma de “novas modalidades de intensificação e precarização que reconfiguram o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio, gerando o seu esvaziamento e fragmentação” (Dilley, 2023, p. 132).

A identidade docente foi modificada com a reforma, pois o professor foi posto na condição de *coaching* e conselheiro dos alunos, destacando os aspectos emocionais e a busca por resiliência em contexto de trabalhos flexíveis e sem condições adequadas para o trabalhador, conforme o estudo realizado em Santa Catarina (Dilley, 2023).

A reforma contribuiu para a desintelectualização do professor e descaracterização do trabalho docente. Assim, as atividades do professor estão subordinadas às demandas do capital mundial, sendo o docente do século XXI considerado “professor artificializado”. O professor está sujeito às demandas do mercado para a formação de jovens, por isso a forma de ensinar e sua identidade foram modificadas pelas necessidades e exigências da organização produtiva capitalista (Otalora, 2022).

As **condições de trabalho docente** se referem aos recursos e estruturas físicas dos espaços escolares necessários para a condução do trabalho, as relações de trabalho, as condições de emprego como forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade situadas em determinado contexto histórico, social e econômico (Oliveira; Assunção, 2010, p.

1). Para Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho docente na atualidade são estudadas a partir da concepção de produção capitalista, pois:

As condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor (Oliveira; Assunção, 2010, p. 1).

Para analisar as condições de trabalho do professor no contexto do modo de produção capitalista, é necessário analisar os aspectos para além da estrutura física dos locais de trabalho e insumos, é preciso entender as relações ocorridas no contexto do processo de transformação de insumos em produtos.

Na dissertação de Ávila (2023), “os impactos do novo ensino médio no trabalho docente: narrativas dos professores de geografia em Vitória da Conquista-BA”, revelaram-se os prejuízos encontrados para o trabalho docente como a redução da carga horária do componente curricular geografia após a reforma “[...] para conseguirem manter sua jornada semanal de trabalho, elevando a quantidade de cadernetas, provas, planejamento, exercícios”, que implica para o professor aumento no número de turmas, configurando precarização do trabalho (Ávila, 2023, p. 120).

As disciplinas novas como projeto de vida e eletivas se tornam desafiadoras para os professores que assumem esses componentes motivados por necessidades econômicas, pois não são formados para ministrá-las, se sentem inseguros, não receberam formação para lecionar as novas disciplinas incorporadas com a reforma, precisaram buscar por iniciativa própria conhecimento e formação específica para trabalhar os componentes citados acima (Ávila, 2023).

No Amapá com o Ensino Médio Tempo Integral (EMTI) foi identificada precarização na remuneração de docentes contratados (horistas), condições físicas das escolas inadequadas, as mudanças estruturais quando ocorreram não foram suficientes para as demandas EMTI (Padua, 2020). Em relação à intensificação, foi constatado que a organização do ensino após as modificações contribuiu para o aumento da jornada, os docentes assumiram tarefas como “coordenador de área, de organização de eletivas, de itinerários” (Padua, 2020, p. 160).

Houve agravamento nas condições de trabalho docente na rede estadual do Espírito Santo após a implantação do Novo Ensino Médio, observando o crescimento no número de contratados, redução de carga horária ou retirada de disciplinas, intensificação, dispêndio de tempo com elaboração de projeto e condições estruturais precárias dos prédios escolares (Lyrio, 2024).

Nepomuceno (2022) aborda as legislações organizadas no pacote da Reforma do Ensino Médio como Lei nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observando a progressão da concepção de educação conforme as modificações nas leis e diretrizes para o Ensino Médio. As modificações jurídicas são objeto de mudanças negativas para o trabalho docente, principalmente nas condições de trabalho.

Os estudos foram realizados em diferentes regiões do Brasil, cita-se Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Foi evidenciado as mesmas implicações para o trabalho docente que se concentram nas condições de trabalho predominantemente, seguido da condição docente. No entanto, percebem-se particularidades dependendo do território, pois as condições estruturais, por exemplo, não são as mesmas em todas as regiões.

O levantamento das produções foi importante para conhecer a respeito das abordagens utilizadas, quais aspectos estão sendo discutidos no âmbito do trabalho docente, os resultados alcançados, o panorama da reforma do ensino médio nos outros estados e os reflexos para a docência. Diante do estudo realizado. Assim, a partir das teses e dissertações, foi possível compreender a relevância do estudo sobre o trabalho docente no território de Abaetetuba, localizado na Amazônia paraense. Portanto, esta dissertação de mestrado se distingue das demais pela contextualização territorial das implicações do Novo Ensino Médio, na medida em que Abaetetuba seja distinta pela sua dinâmica e aproximação com a natureza e forma de viver particulares.

Para além do estado do conhecimento, foram realizadas buscas por estudos produzidos no estado do Pará, produções que tratam da reforma do ensino médio construídas em programas de pós-graduação de instituições públicas situadas no estado do Pará, com o intuito de valorizar essas produções.

Quadro 3- Produções paraenses sobre Reforma do Ensino Médio

Nº	ANO/ORIGEM/TIPO DE ARQUIVO	AUTOR (A)	TÍTULO
1	2022 UFOPA Dissertação	Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves	A Reforma do Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)
2	2020 PPEB/UFPA Dissertação	Alice Raquel Maia Negrão	A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº

			13.415/2017 no estado do Pará
	2022 PPEB/UFPA Dissertação	Maria do Socorro Silva da Silva	A Gestão pedagógica do Ensino Médio de tempo Integral em Abaetetuba/Pará
3	2022 PPEB/UFPA Dissertação	Patricia Sobrinho Reis	Itinerários Formativos e Flexibilização Curricular do Ensino Médio: uma das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 e a Portaria MEC nº 1.432/2018
4	2024 PPEB/UFPA Dissertação	Maysa Andrade de Souza	A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino de Química: “Novos” arranjos na prática pedagógica no contexto da reforma do Ensino Médio
5	2023 PPGEDUC/UFPA/Camet á Dissertação	Anderson Conceição de Moraes Andrade	Perspectivas de Professores (as) sobre o “Novo” Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA
6	2024 PPGEDUC/UFPA/Camet á Dissertação	Wallison Brandão Vieira	Intercorrências do Modelo gerencial na Contra-Reforma do Ensino Médio: uma análise do Documento Curso do Estado do Pará
7	2024 PPGEDUC/UFPA/Camet á Dissertação	Aida Patrícia Fernandes Lameira	O “ Projeto de Vida” do “Novo Ensino Médio”: competências socioemocionais na construção de futuros pré-programados de estudantes de escola pública no interior do Pará

Fonte: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará, sistematizado pela autora (2025)

O critério para seleção da produção foi ter como temática a Reforma do Ensino Médio em algum aspecto. Foram encontradas 7 dissertações, com predominância de estudos realizados pela Universidade Federal do Pará, sendo concentrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA/Belém), seguido do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/Cametá), na Universidade Federal do Oeste do Pará foi encontrada uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFOPA/Santarém).

As dissertações contribuem para compreensão do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Pará, elencando as movimentações jurídicas para

adequação à Lei nº 13.415/2017, analisando portarias e decretos, e o percurso para a construção do Documento Curricular do Estado. No chão da escola, as pesquisas auxiliam no entendimento de implicações de aspectos pedagógicos, curriculares, entre outros.

Para Neves (2022), a reforma do ensino médio aprovada em 2017, contribui para as desigualdades sociais, esvazia o currículo composto por conhecimentos produzidos historicamente, propõe a profissionalização no ensino médio, entende o novo ensino médio como parte de um processo de transformações na educação, em que há relação com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Negrão (2020) discorre sobre as primeiras medidas no estado do Pará referentes à implementação da reforma do ensino e destaca que as medidas não conseguiram contemplar as características territoriais, já que as ações foram na contramão dos interesses sociais.

Silva (2022) analisa a gestão pedagógica no ensino médio de tempo integral em uma escala em Abaetetuba/Pará. A autora constatou o avanço da implementação do ensino médio em tempo integral e a da reforma do ensino médio de forma acelerada, e destaca que nem mesmo a pandemia foi capaz de frear o processo. O contexto contribuiu para retrocessos na participação democrática e autonomia das escolas.

Reis (2022) investigou as bases teóricas da flexibilização curricular contida na Lei nº 13.415/2017, relacionando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a portaria MEC nº 1.432/2018, no que diz respeito aos itinerários formativos e projeto de vida. Esses novos componentes conduzem a culpabilização da juventude, as bases teóricas contidas nos documentos se relacionam com a formação de uma juventude flexível, adaptável e empreendedora, para receberem as demandas do mercado e difundir na escola valores do mercado e do neoliberalismo.

O projeto de vida está situado no contexto da formação para o mercado de trabalho flexível, no âmbito escolar agrega carga horária superior a outras disciplinas como Filosofia, Sociologia, Química, Física, entre outras, considerando que esses conteúdos não deixaram de ser cobrados no Enem, muito menos foram reduzidos na prova (Souza, 2024; Lameira, 2024).

O Documento Curricular do Estado do Pará reflete os aspectos do modo de produção capitalista e gerencialista, apresenta flexibilização, meritocracia, fragmentação, assim como a reforma do ensino médio em nível nacional (Vieira, 2024). Andrade (2023) destaca no seu estudo que a flexibilização curricular compromete a formação geral, além de prejudicar a formação dos sujeitos discentes no Limoeiro do Ajuru/Pará.

Nesse sentido, o estado do conhecimento forneceu elementos para compreender o Trabalho Docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no território de Abaetetuba,

considerando as particularidades do local e as transformações educacionais e os processos do trabalho docente no Brasil que reverberam no âmbito amazônico. Também contribuiu para a formação política do tema do estudo, bem como o processo formativo enquanto pesquisadora em construção. Elucidou elementos tais como a conjuntura que atravessa a educação e o ensino médio; as disputas em torno da educação pela lógica privatista; o projeto para a juventude, filhos da classe trabalhadora, que incidem no campo da formação e trabalho.

Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos qual é o *lôcus* da pesquisa deste estudo, suas particularidades, singularidades, que por meio do estado do conhecimento, nos fez olhar com sensibilidade, problematizar com firmeza, denunciar os ataques, assim como anunciar as resistências em torno do campo deste estudo. Assim, no subitem a seguir será caracterizado o território de Abaetetuba e a **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra** (*lôcus* deste estudo), nome de um dos principais rios de Abaetetuba-PA. O rio Maratauíra dá acesso ao conjunto de ilhas de Abaetetuba, e a outros municípios vizinhos, um rio importante pela sua localização geográfica e por estar de frente para o centro comercial (Mercado Municipal do peixe, feira ao ar livre, entre outros empreendimentos) (Abaetetuba, 2019). A escolha do nome fictício decorre da conduta ética de preservar o nome da instituição de ensino, *locus* do estudo.

2.3 Locus da pesquisa: Abaetetuba, Pará, Brasil

Abaetetuba é um município localizado no estado do Pará, Brasil, situado na região nordeste do estado, integra a chamada Amazônia Legal contendo biodiversidade rica em termos de vegetação, flora e fauna, compõe a chamada microrregião de Cametá que é composta por 7 municípios: Abaetetuba, Igarapé-Miri, Mocajuba, Baião, Cametá, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará (Cordeiro; Arbage; Schwartz, 2017). Conhecida como a capital mundial do miriti e de seus derivados, com destaque para o brinquedo de miriti com temáticas regionais confeccionado a partir da palmeira (Abaetetuba, 2019a).

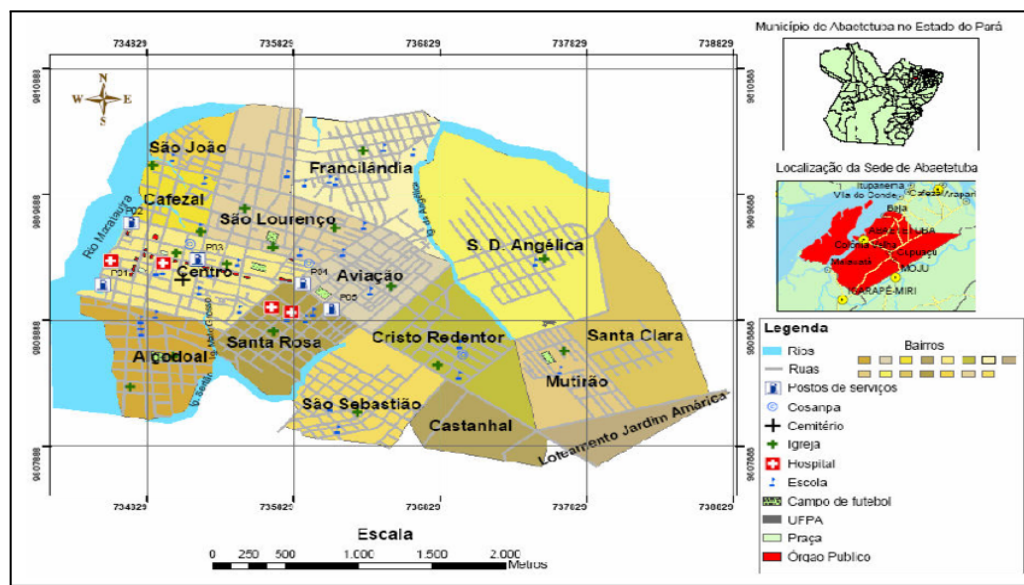
Abaetetuba teve o início da sua história vinculado ao distrito de vila de Beja com a chegada à região de padres capuchinhos para finalidades de missão religiosa. “No ano de 1797, atendendo aos apelos do padre Aloísio Conrado Pfeil junto ao Bispo, o povoado foi elevado à categoria de Freguesia, sob a égide de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté” (Abaetetuba, 2019a, p. 12). Em 1880 foi elevada a Vila pela Lei nº 970 e 1895 se tornou cidade pelo decreto estadual nº 334 pelo governador Lauro Sodré (Abaetetuba, 2019a). Em

1945 a cidade passou a ser nominada de Abaetetuba, significa homem forte, valente, próspero e abundante (Abaetetuba, 2019a).

De acordo com a Fapespa (2023), a principal atividade econômica do município é comércio e serviços, sendo que o comércio está concentrado no centro próximo aos portos e trapiches da cidade. Destacamos o papel da feira e dos mercados de carne e peixe na economia local, onde o abastecimento dos produtos ocorre na maioria da agricultura familiar, e nos casos dos vendedores de hortaliças e verduras os sujeitos são produtores.

Seu território é estimado em 1.610,646km², dividido em três áreas: Ilhas, Estradas/Ramais e Cidade. A cidade é composta por 16 bairros, a saber: Centro, Santa Clara, Cristo Redentor, Algodoal, São Lourenço, Angélica, Santa Rosa, Francilândia, Bosque, São Sebastião, Aviação, Castanhal, São João, Mutirão, Jarumã e São José (Abaetetuba, 2017, p. 9).

Figura 1- Mapa dos bairros da cidade de Abaetetuba



Fonte: See discussions, stats, and author profiles for this publication at:
<https://www.researchgate.net/publication/301429029> (2007).

A quantidade de ilhas em Abaetetuba tem variações nos documentos oficiais, por isso adotaremos o quantitativo registrado pelo IBGE. Abaetetuba tem características singulares geograficamente, e o quantitativo de comunidades ribeirinhas é muito expressivo, com 72 ilhas, a quantidade de colônias agrícolas também é evidente seu número é de 49, mais o distrito de Beja (Abaetetuba, 2019a). Nesse sentido sobre os aspectos ribeirinhos:

há uma topografia bastante acidentada quanto a presença de ilhas, rios, igarapés, furos, baías, praias e costas que constituem a Região, a baixa maré que de seis em

seis horas impossibilita o tráfego, além de colocar o povo sobre mira dos “piratas” que atualmente atacam diuturnamente a população, inexistente na região delegacia fluvial e o direito de ir e vir são violados; no período de agosto até dezembro é comum a presença de vendavais, impossibilitando o acesso, sobretudo nas baías e costas, deixando assim, os moradores mais isolados (Território Quilombola do Rio Itacuruçá Alto, 2022, p. 8).

Abaetetuba é caracterizada pela riqueza hidrográfica, de acordo com a “Estatística Municipal: Abaetetuba” que elenca aspectos como solo, vegetação, limites, hidrografia e dados estáticos do município de forma ampla, são rios presentes no município: Pará, Abaeté, Guajará de Beja, Arapiranga de Beja, Arienga, Itanambuca (Fapespa, 2023).

O Território de Abaetetuba é constituído por 158.188 habitantes, de acordo com o último censo realizado, em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Desse total, 29.624 se autodeclaram brancos, 15.895 pretos, 112.187 pardos e 83 de origem ou se consideram indígenas (IBGE, 2022). As mulheres representam quase a metade da população do município, 37, 8% residem no campo, quase 90% são alfabetizados. Sobre a densidade demográfica, está em 106,17 habitantes/km². A maior parte dos domicílios estão concentrados na área urbana, conforme dados de 2022, contudo o número de residências do campo, águas e florestas. Os indicadores de desenvolvimento humano municipal, considerando o levantamento de 2010, são: a) IDH-M 0, 628; b) IDH-M Educação de 0,537 (Fapespa, 2024). Ambos os indicadores geral e o específico educacional estão abaixo da média nacional para o mesmo período.

O cotidiano do município é marcado pela dinâmica fluvial que movimenta a vida da população, e um dos principais meios de transporte são pelos rios que podem ser por “canoas, casco, bajara, rabetas, rabudos, lanchas e barcos de médio e grande porte” (Abaetetuba, 2019a, p.14). Também é encontrado transporte rodoviário para locomoção no município como ônibus e vans. O transporte para outros municípios é do tipo rodoviário ou rodofluvial pelas seguintes vias “rodovias estaduais PA-150, PA-151, PA-252 e PA-403 e a AB-01, que liga a sede à Vila de Beja (aproximadamente 18 km), todas com recapeamento asfáltico e sinalização regular” (Abaetetuba, 2019a, p. 15).

Na cidade de Abaetetuba o principal meio de transporte são motocicletas, individuais ou de aluguel (mototáxi). Nos últimos anos a cidade teve aumento significativo no número de motocicletas, em 2023 havia 23.274 unidades considerando o total de 44.809 de todos os tipos de veículos existentes (Fapespa, 2023). Destaca-se que “Abaetetuba já foi conhecida nacionalmente como a cidade das bicicletas, mas que nos últimos anos vem dando lugar às motos conduzidas pelos mototaxistas” (Abaetetuba, 2019a, p. 15).

O abastecimento de água em grande parte de Abaetetuba é realizado por meio de soluções individuais de poços rasos ou freáticos (profundo) e armazenamento em caixas d'água nos domicílios, no entanto na cidade estima-se que cerca de 23.000 (vinte e três mil) habitantes sejam atendidos pela Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA). Nas ilhas e Estrada/ramais além dos poços são captados água de “mananciais superficiais e subterrâneos” (Abaetetuba, 2019b, p. 13).

Os volumes I e II do Plano Municipal de Saneamento indicam a ausência de descarte adequado de esgoto doméstico e industrial, além de não ter tratamento coletivo do esgoto. Portanto, prevalecem as soluções individuais nas residências para descarte de resíduos como fossas sépticas (Abaetetuba, 2017; Abaetetuba, 2019b). É importante destacar que ainda é observado na cidade o despejo nas valas de resíduos domésticos, gerando odor desagradável.

No que concerne aos dados referentes ao financiamento educacional em Abaetetuba, de acordo com dados sistematizados por Rolim, Reis e Guimarães (2025), do total de R\$148.526.714 de recursos em 2022, 84,24% eram derivados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O gasto aluno utilizando recursos do Fundeb, em 2023, era de R\$9.112,67 por ano e R\$759,39 por mês. Destaca-se que em 2023 o percentual utilizado do Fundeb para pagamento da remuneração de profissionais da educação foi de 97% em Abaetetuba (Rolim; Reis; Guimarães, 2025).

Diante do financiamento em territórios amazônicos, Rolim, Reis e Guimarães (2025, p. 19) afirmam a necessidade de considerar “[...] peculiaridades geográficas, ambientais, socioeconômicas, cujo atendimento remete a montantes de recursos diferenciados e a critérios diversificados de distribuição [...]”. Reiteramos que reconhecer as especificidades existentes na Amazônia são essenciais na construção das políticas educacionais para esses territórios.

Sobre o vínculo dos professores do município em 2023, na creche eram 60% efetivos, pré-escola 43%, no Ensino Fundamental anos iniciais 72%, no Ensino Fundamental anos finais 37% (Costa; Santos; Rolim, 2023). Tanto no Ensino Fundamental anos iniciais como nos anos finais, o percentual de professores licenciados era de 61% (Costa; Santos; Rolim, 2023).

Diante dos percentuais apresentados referentes à realidade docente em Abaetetuba, é necessária a realização de um novo certame para provimento de vagas, principalmente nos finais do Ensino Fundamental que apresenta um grande percentual de contratos. Com relação à formação, é imprescindível que políticas voltadas para promover cursos de nível superior

para docentes da rede, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Em relação às escolas estaduais, são 26 unidades, sendo 2 que oferecem somente Ensino Fundamental, 11 ofertam Ensino Médio regular e Fundamental, 4 de Ensino Médio e Fundamental regular em tempo integral e 9 anexos, a maioria destes estão localizados nas ilhas. Destacamos que apenas uma 1 escola tem o Sistema Modular de Ensino (SOME) nível Fundamental e Médio, situada no rio Urubueua (Seduc, 2025).

Em nível federal, o município tem um Instituto Tecnológico do Pará (IFPA) situado no bairro da Francilândia, oferta **ensino médio integrado ao técnico** (Técnico em Edificações, Técnico em Informática, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Mecânica, Técnico em Pesca), **Ensino Técnico subsequente** (Técnico em Aquicultura, Técnico em Edificações, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Mecânica, Técnico em Saneamento, Técnico em Segurança do Trabalho), **graduação** (Licenciatura em Educação no Campo e Licenciatura em Ciências Biológicas) e **Pós-Graduação** (Especialização em Educação de Jovens e Adultos: Saberes Ribeirinhos e Práticas Pedagógicas e Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação) (IFPA, 2025).

Uma unidade da Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Abaetetuba) localizada no bairro Mutirão, conta com a **Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL)** (Licenciatura letras língua espanhola e Língua Portuguesa), **Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET)** (Licenciatura em Física e Matemática), **Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS)** (Licenciatura Plena em Pedagogia), Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM) (Licenciatura em Educação no Campo e curso tecnológico em Agroecologia), **Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) (Bacharelado em Engenharia de Produção)**, **Programa de Pós-Graduação em Cidades: territórios, Identidades e Educação** (mestrado acadêmico com três linhas: *Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios; Identidades: Linguagens, Práticas e Representações; Educação, Estado e Territorialidades*) (UFPA/Campus Abaetetuba, 2025).

No entendimento de Porto-Gonçalves (2012), a Amazônia se configura por conflitos de diversas origens, podem ser por terras, problemas ambientais e sociais, violências, que ocorrem no espaço, mas o autor destaca a resistência em meio a essas questões.

Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. Nessa há uma Amazônia do pasto, geralmente do latifúndio, mas também outra, a do camponês que planta. Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que “r-existe”. Há uma nova imagem da Amazônia que fala do conflito e da violência [...] (Porto-Gonçalves, 2012, p. 9).

Nesse contexto da pluralidade da Amazônia e dos conflitos que ocorrem, dos latifúndios, da agricultura, Abaetetuba se apresenta no cenário com alguns conflitos no seu território como os de origem ambiental, por exemplo.

No território de Abaetetuba, a população ribeirinha tem resistido à implantação de um Terminal Logístico de forma coletiva por meio de denúncias aos órgãos públicos e “autoridades, mídias, nacional e internacional **a gravidade dos danos sociais e ambientais causados**” pelo processo de implantação de um Terminal Logístico de uso privado da empresa norte americana Cargill Agrícola S.A. (Silva, 2022, p. 50, grifos da autora).

Reitera-se a informação de que a ancoragem e navegação das barcaças de grãos da Cargill Agrícola S.A., próximas às Ilhas do Capim/Xingu, têm provocado efeitos socioambientais imediatos: degradação ambiental, redução da quantidade de peixes, poluição da água, erosão das praias, restrições à navegação local e poluição sonora que afugenta os cardumes, promovendo a insegurança alimentar dos ribeirinhos (Silva, 2022, p. 58).

Os impactos para a população que tem como sustento o pescado retirado das águas seriam imensuráveis, incidindo na qualidade da água e outros problemas ambientais que corroboram para danos à vida dos residentes do local e de proximidades da região onde está localizado o porto.

Além desses problemas citados, há indícios de grilagem de terras, conforme analisado por Silva (2022), em sua dissertação de mestrado onde detalha o processo de implantação e os prejuízos já vistos no cotidiano ribeirinho, conforme o excerto abaixo.

A região das ilhas, formada pela Ilha Xingu e Capim, constitui uma área estratégica para a construção do empreendimento portuário da Cargill Agrícola S.A. A Soja será escoada para os mercados europeus, asiático e norte-americano. A multinacional não tem medido esforços em desapropriar a área do PAE Santo Afonso, na qual pretende construir o empreendimento, e esse processo motivou a organização e luta do movimento social local para garantir os direitos sobre o território (Silva, 2022, p. 49).

Outro problema social presente no município é o tráfico de drogas, em que Abaetetuba é rota do tráfico de drogas nacional e internacional, pela localização geográfica estratégica do município em termos viário e fluvial e pela proximidade dos portos de Vila de Conde em Barcarena (Nunes; Castro; Netto, 2025). A partir das análises de estatísticas e reportagens acerca do tema, foi constatado:

que o espaço geográfico de Abaetetuba, situado em uma rota internacional de tráfico de drogas, desempenha um papel crucial no transporte e na redistribuição dessas substâncias. Observa-se que a maioria das apreensões significativas ocorre em embarcações, refletindo o fato de que Abaetetuba, enquanto centro de comércio portuário, está integrada à vasta hidrografia da Amazônia, o que facilita o escoamento das drogas (Nunes; Castro; Netto, 2025, p. 289).

2.4 Análise documental

Propôs-se recorrer ainda à análise documental, que segundo Severino (2007, p. 1221), “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. foi empreendida pesquisa nos seguintes documentos:

Quadro 4- documentos utilizados para análise documental

Nº	Documentos	Proposições
1	Lei nº 13.415/2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 no que tange ao Ensino Médio.
2	Lei nº 14.945/2024	Estabelece modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415/2017
3	Relatório Pesquisa TPE sobre Ensino Médio	Repensar o Ensino Médio/2017
4	Estatuto Civil TPE	Documento elenca, as características da organização, processos, membros, princípios e estratégias
5	Relatório Fundação Carlos Chagas “Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros”	Pontua acerca de políticas curriculares nas secretarias dos 27 estados
6	Plano de carreira do Estado do Pará	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.
7	Lei nº 5.351/1986	Estatuto do Magistério
8	Lei nº 9.322/2021	Dispõe sobre remuneração dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará.
9	Portaria nº 01.2024 – GS/SEDUC, de 12 de janeiro de 2024	Dispõe sobre a criação de novas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e define o grau de complexidade das Diretorias Regionais de Ensino (DRE).
10	Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II	Estabelece a organização curricular para o Ensino Médio para o Estado do Pará

11	Projeto Político Pedagógico Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra 2024/2028	Dispõe da organização da estrutura funcional, histórico, objetivos, público alvo, contextualização do município de dos sujeitos discentes situando as localidades atendidas na escola.
----	--	--

Fonte: sistematizado pela autora (2025).

2.5 Convivência com o campo de estudo: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra

A segunda etapa da investigação contemplou a realização da pesquisa de campo com vistas ao desvelamento do campo de estudo e questões de pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada no contexto de uma escola pública estadual do território de Abaetetuba-PA e permitiu “a aproximação da pesquisadora à realidade sobre qual formulou uma pergunta”, observando a realidade vivenciada em uma escola de ensino médio, com intuito de entender as implicações concretas da reformulação do ensino médio na confluência com o trabalho docente (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009, p. 61). É necessário salientar que o nome real da escola lócus não será utilizado para preservar a instituição, por isso será nomeada pelo nome fictício de **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra**, nome de um dos principais rios de Abaetetuba.

De acordo com Libâneo (2009), a escola é um espaço onde ocorre a educação escolar com propósitos definidos e intencionais, práticas sistematizadas e organizadas, “sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social” (Libâneo, 2009, p. 24).

Tendo em vista o exposto, a escola é importante espaço para formação da classe trabalhadora e dos seus filhos, local onde são oportunizados os conhecimentos científicos e sistematizados a fim de formar sujeitos críticos diante dos problemas e da realidade social aos quais estão inseridos.

Tomando por base o excerto de Freire (1996, p. 16), “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, a pesquisa é importante para entender a realidade do trabalho docente após a reforma do ensino médio em Abaetetuba de forma a comunicar por meio desta dissertação os “achados” da investigação.

Nesse sentido, a pesquisa iniciou concretamente no dia 11 de fevereiro de 2025, foi o primeiro contato com o campo, na acolhida aos alunos do ensino médio (turno manhã), o momento foi direcionado para dialogar com os alunos sobre os projetos da escola,

organização administrativa, apresentação do corpo docente e funcionários em geral, organização curricular, avaliações, direitos e responsabilidades.

Nos dias seguintes até o final da pesquisa, a observação ocorreu da seguinte forma: convivência na sala dos professores e nos demais ambientes da escola, e acompanhamento da rotina dos docentes que lecionam para as turmas do Ensino Médio de forma individual e coletiva.

A escola selecionada para realização da pesquisa de campo está situada no perímetro urbano de Abaetetuba-Pará, no bairro Centro, localizada próximo do comércio (lojas de confecções e calçados, prédio de instituições públicas, praças públicas movimentadas⁶, trapiches e portos, assim como paradas de ônibus da cooperativa municipal de transporte, paradas de ônibus escolar, farmácias e consultórios particulares e da rede pública de saúde)

A instituição de ensino pertence à Rede de Educação do Estado do Pará, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Abaetetuba/3ª, oferece vagas para Ensino Fundamental II (6ª a 9ª) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª), organizando as etapas por ciclos, a saber: ciclo da adolescência I diz respeito ao 6º e 7º ano; ciclo da adolescência II ao 8º e 9º; ciclo da juventude se refere ao 1º ano; 2º e 3º ano. Em 2025, havia 6 turmas de Ensino Médio pela manhã e 6 no turno da tarde, totalizando 12 turmas, sendo quatro turmas do 1º, quatro do 2º e 4 do 3º (PPP Escola Rio Maratauíra, 2024).

A escola recebe predominantes alunos do campo, no turno da manhã é maior a frequência de estudantes residentes nas ilhas dada as condições da natureza e a maior oferta de freteiros (são como táxis e mototáxis, mas pelos rios). De acordo com a caracterização do público da escola, no Projeto Político Pedagógico da instituição, é mais significativa a demanda de localidades da estrada e ilhas como:

Abaetezinho, Pontilhão, Murutinga, Cataiandeua, Ramal do Maranhão, Brasília, Guajará de Beja, Alto Itacuruçá, Ramal Pau da Isca, Km 14, Colônia Velha, Colônia Nova, Ipixuna, Cupuaçu, Ramal do Pirocaba, Pontilhão, os moradores dessas localidades, sobrevivem da agricultura familiar, principalmente com plantações, manipulação e comercialização da mandioca, a população residente nesses ramais e colônias utilizam como transporte para seu deslocamento ônibus coletivos, motos e bicicletas, em algumas situações específicas precisam caminhar a pé km de distância para chegarem ao seu destino, no que diz respeito ao saneamento básico ainda é um grande desafio, algumas localidades possuem um posto de saúde com infraestrutura e funcionamento precários, no quesito cultural e recreação, ainda há uma lacuna a preencher, as comunidades possuem um patrimônio cultural muito rico, no entanto precisam de uma política pública que atenda essa população principalmente a juventude as quais têm grandes influências do mundo das drogas, pois infelizmente

⁶ As praças públicas da parte central da cidade recebem diariamente centenas de pessoas, principalmente os oriundos das ilhas e estradas/ramais que aguardam o horário de abertura do comércio e instituições quer públicas quer privadas para resolver pendências e fazer compras. A espera ocorre normalmente antes das 8h e antes das 15h.

esse comércio tem alcançado as comunidades rurais e ribeirinhas desencadeando dependência e violência entre a juventude.

Também recebemos uma grande demanda de alunos ribeirinhos, camponeses e quilombolas que fazem parte das 72 Ilhas do nosso município: (Campompema, Acaraqui, Arumanduba, Rio Abaeté, Tauera, Genipaúba, Jarumã, Itacuruçá, Ipanema, Arapapu, Sirituba, Furo do Boto, Caripetuba... ou até mesmo de outros municípios vizinhos. A população ribeirinha sobrevive da pesca, da agricultura familiar do cultivo e manipulação do açaí, que tem se tornado a força do capital para essas populações, o qual tem suas influências positivas e negativas no período da safra e da colheita, onde há uma infrequência por parte de alguns alunos que ajudam suas famílias no processo de coleta, debulhar e transportar para a cidade, em alguns casos e o único meio de geração de renda que a família possui. Os ribeirinhos utilizam barcos, canoas, rabudos, voadeiras, rabetas, para o deslocamento das ilhas até a cidade, os alunos dependem desses meios de transporte para chegar até a escola. *Tudo isso requer um olhar diferenciado dentro do Currículo, uma vez que estamos numa escola urbana atendendo 90% dos alunos do campo, conforme sensu da escola* (PPP da escola Rio Maratauíra, 2024, p.11).

Em conversa com o professor Tom, que trabalha há 14 anos na instituição, foram evidenciadas as particularidades do público da escola que na maioria são das comunidades ribeirinhas, campesinas e quilombolas, com dificuldades de locomoção, já que muitos dependem de marés e são afetados pelos ramais em condições ruins de conservação, alunos que trabalham e estudam e alunos que deixam a escola no período da colheita do açaí (Notas de campo, 2025).

A estrutura administrativa atualmente é composta por: uma/uma diretora, um/um vice-coordenador/a dois/duas coordenadores/as pedagógicos/as, um/uma vice-coordenador/a pedagógico/a, um/uma secretário/a, quatro assistentes de gestão governamental e educacional B, dois vigias efetivos, 6 agentes de portaria contratados, 29 professores efetivos, 6 contratados, três merendeiras contratadas, 1 psicóloga contratada (PPP Escola Rio Maratauíra, 2024).

A estrutura física passou por reforma recentemente, as melhorias são visíveis quando comparado ao momento antes do prédio e foram significativas para melhorar o ensino e aprendizado na instituição. Atualmente, a escola conta com 13 salas de aula, um laboratório de informática, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala multidisciplinar, uma sala de professores, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, uma sala da coordenação, uma quadra poliesportiva coberta, dois banheiros femininos e dois masculinos, sendo os maiores destinados para os alunos e os menores para funcionários. É importante ressaltar que todas as salas são climatizadas

As condições físicas do local contrastam com a realidade de 10 anos atrás, quando a escola apresentava condições de trabalho precárias, não havia climatização das salas, no período do verão amazônico era dificultoso permanecer em sala de aula por conta do calor, no

inverno as chuvas molhavam as salas, além do som do trânsito e qualquer outro ocorrido na rua e na vizinhança. O aprendizado dos alunos era comprometido pelos problemas que a escola enfrentava e para o campo da docência era um obstáculo a cada aula, principalmente no turno da tarde.

As avaliações são bimestrais, sendo quatro durante o ano letivo, a média mínima para aprovação é 5 (6 de prova e 4 de trabalhos e aspectos qualitativos), ao final de cada semestre há período para recuperação. Para os terceiros anos há dois simulados, que são realizados no primeiro e no segundo antes da prova do ENEM, e aulas de redação aos sábados para o ENEM (Notas de campo, 2025).

2.6 Observação participante e as notas de campo

A observação participante ocorreu em uma escola estadual de nível médio do município de Abaetetuba-Pará em um período de 5 meses, a participação da pesquisadora na vida cotidiana da instituição teve o propósito de conhecer o trabalho docente a partir dos próprios docentes, é descrito por Gil (2008, p. 103) como conhecer “a vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Quanto à forma, é distinguido por ser artificial, pois a pesquisadora foi integrada à rotina para a investigação, ou seja, foi “integrada ao grupo com objetivo de realizar uma investigação” (Gil, 2008, p. 103).

A observação foi escolhida como um dos instrumentos de coleta por uma técnica que usa os sentidos para perceber os fatos sem intervenção, possibilitando a compreensão dos fatos e processos por meio da inserção do pesquisador no ambiente dos sujeitos pesquisados (Gil, 2008, p. 100).

A condução das observações foi devidamente planejada para não interferir nos processos educacionais e no comportamento dos sujeitos da instituição, para evitar desconfortos e para não comprometer os resultados, Gil (2008, p.100) alerta para os problemas ocasionados pela sensação dos sujeitos de serem observados e modificar seus comportamentos para preservar suas privacidades.

Antes de iniciar as observações, foi realizado levantamento bibliográfico para compreender as discussões sobre as mudanças no trabalho docente a partir do ensino médio com o intuito de ter clareza do que deveria ser observado tendo em vista os objetivos da pesquisa conforme recomendado no livro “Métodos e técnicas de pesquisa social” de Carlos Gil (Gil, 2008).

A observação foi realizada com a ciência dos objetivos da pesquisa pelos sujeitos da instituição escolar, a saber: 1) pela gestão da escola por meio de ofício elencando os dados requeridos, documentos (PPP) e atividades de observação da rotina da escola e entrevistas com professores; 2) aos professores foi apresentada conforme o contato diário e por meios de diálogo para permissão para acompanhá-los durante as aulas; 3) aos alunos foi informado os objetivos da pesquisa durante as aulas; 4) aos técnicos e servidores temporários por meio de diálogo individual.

Os registros foram realizados em notas de campo⁷ no *software Word* após finalização de cada dia de observação, contendo data, descrição das atividades e informações relevantes que surgiram ao longo do dia (acontecimentos ordinários e extraordinários). Estes registros foram incorporados a este relatório de dissertação.

A convivência no campo oportunizou compreender os processos educativos de um território da Amazônia paraense, a forma como políticas educacionais chegam a um local tão diverso em termos de natureza e modo de viver e se locomover. Todos estes aspectos são vistos na realidade escolar, desde o ensino, aos horários, ao transporte escolar, até a merenda.

Alguns registros foram significativos e serão pontuados ao longo do tópico pesquisa de campo. Diante disso, em 11 de março foi observada movimentação intensa pela mudança de horário de aula na escola, os professores perdidos, a coordenação e gestão intensificados e sob pressão tentando fechar o quebra cabeça dos horários novamente, pois alguns professores tiveram que sair da escola para atender a Seduc sobre a portaria referente à lotação deste ano (Notas de campo).

Durante a pesquisa, foi oportunizada participação em uma das reuniões com o corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para tratar de novas instruções dadas pela Seduc acerca dos planejamentos individuais, tendo em vista incorporar descritores de Português e Matemática nas demais disciplinas. Os descritores selecionados em português e matemática eram direcionados para recomposição das aprendizagens nestas disciplinas.

Fiquei angustiada ao ver a desorganização da SEDUC e parece que todo dia elenca uma novidade, afetando o planejamento do professor com frequência, lotação e agora descritores, são questões que geram mais demandas de trabalho e sobrecarga aos docentes, a equipe pedagógica e gestora. Fiquei aflita com os professores de sociologia, filosofia, artes, educação física, inglês, que tem várias turmas e vários planejamentos desses para fazer, parece interminável, sem contar com professores que lecionam mais de três disciplinas e em diferentes escolas (Notas de campo, 2025).

⁷ As notas de campo ou anotações devem ser realizadas o mais próximo possível da observação, elencando elementos descritivos (descrição do local, sujeitos, comportamentos, entre outros) e reflexivos, podendo ser somente por escrito ou em conjunto com imagens ou filmes (Ludke; André, 1986).

2.7 Entrevista semiestruturada e o perfil dos sujeitos docentes

A entrevista consiste em perguntas estipuladas pelo pesquisador conforme os objetivos da pesquisa. É um instrumento de coleta que permite a obtenção de informações mais subjetivas como opiniões e percepção de um determinado fato, torna possível classificar e quantificar as informações e construir tabelas e gráficos, e possibilita ao entrevistado esclarecer dúvidas sobre as perguntas e complementar suas respostas (Gil, 2008).

A entrevista semiestruturada composta por perguntas abertas e fechadas, conforme Minayo, Deslandes e Romeu (2009), permitiu diálogo com 5 sujeitos docentes das seguintes disciplinas (Filosofia, Matemática, Língua Portuguesa, História e Sociologia), sendo formuladas perguntas inicialmente de identificação como idade, tempo de serviço, tipo de vínculo, formação. Em seguida, foram formuladas questões relacionadas com atuação profissional como quantitativo de turmas e quais disciplinas lecionaram no ano letivo de 2025, posteriormente foi encaminhado para questões mais específicas relativas às transformações após 2017 no seu trabalho. Durante as entrevistas surgiram questionamentos específicos dada a especificidade de cada disciplina de cada docente.

O roteiro utilizado nas entrevistas começou com perguntas de identificação dos sujeitos: idade; sexo; vínculo empregatício; nível de formação; se tem especialização, mestrado ou doutorado; estado civil; tem filhos e quantos; moradia, tempo de trabalho como professor; tempo de serviço na Rede Estadual; tempo de trabalho na escola lócus; meio de transporte utiliza para chegar ao trabalho; quantas escolas exerce a docência atualmente; quantos turnos trabalha; qual carga horária na Rede Estadual de Ensino do Pará possui atualmente; se é filiado ao sindicato e se atua no movimento.

A segunda parte do roteiro é composta por perguntas mais específicas e subjetivas. Assim, foi pedido aos entrevistados que falassem sobre o ensino médio, organização atual a partir da reforma, os impactos observados na docência, formações disponibilizadas pela Seduc em relação ao novo ensino médio, disciplinas ministradas após a reforma (projeto de vida/eletivas/percurso formativo e sobre o público atendido na escola). A última parte é composta por duas perguntas sobre as condições físicas e materiais, insumos e equipamentos disponíveis.

Os cinco docentes entrevistados lecionam disciplinas importantes para analisar a configuração da Reforma do Ensino Médio em termos de carga horária, pois um é da área de linguagens, 1 da matemática e 3 das ciências humanas, sendo esta a área do conhecimento mais afetada na redução do tempo em sala de aula. É necessário destacar que os docentes

aceitaram e se dispuseram a contribuir com o estudo por meio das entrevistas e permissão para acompanhá-los no cotidiano escolar.

A dinâmica das entrevistas ocorreu da seguinte forma: primeiramente a pesquisa e os objetivos foram apresentados de forma individual, após a exposição foi feito convite para a entrevista e a definição do dia e horário. A cada entrevista foram explicados novamente os objetivos e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação de voz, sendo devidamente assinados pelos participantes. É necessário enfatizar que os entrevistados serão nominados por nomes fictícios para preservar a identidade.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados

Nº	Sujeitos entrevistados	Disciplina/formação	Vínculo empregatício	Idade	Nº de turmas	Carga horária
1	Bernardo	Bacharel e licenciado em História	Concursado	40 anos	20 turmas	220h
2	Clarice	Licenciada em Língua Portuguesa	Concursada	42	6 turmas	200h
3	Tom	Licenciado em Matemática	Concursado	52 anos	7 turmas	210h
4	Diderot	Bacharel e licenciado em filosofia	Concursado	43 anos	36 turmas	160h
5	Simone	Licenciada em ciências sociais com habilitação em ciências política	Concursada	-----	53 turmas	300h

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os sujeitos entrevistados possuem formação pela Universidade Federal do Pará, uma instituição pública, além das especializações e mestrados serem realizados na mesma entidade. Todos com mais de 15 anos de trabalho, a maioria com mais de 15 anos de vínculo na Rede Estadual de Ensino. Os professores que ministram Português e Matemática trabalham unicamente na escola lócus, os professores de Sociologia, Filosofia e História estão lotados em 2 unidades educacionais estaduais ao mesmo tempo, sendo a docente de Sociologia lotada em duas redes de ensino.

Para além dos dados levantados na escola lócus, foi realizado mapeamento dos/das docentes da Rede Estadual em Abaetetuba utilizando dados fornecidos pela Diretoria Regional de Ensino de Abaetetuba. As atribuições das DRE constam na portaria nº 01/2024 –

GS/SEDUC, de 17 de janeiro de 2024, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 35.682, especificamente no artigo 3º do documento.

As Diretorias Regionais de Ensino (DRE), em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com o Secretário de Estado de Educação e demais unidades centrais da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), são consideradas unidades descentralizadas, responsáveis pela gestão, coordenação e acompanhamento das unidades escolares sob sua jurisdição (Pará, 2024).

A DRE Abaetetuba, a partir da portaria de 2024, coordena e acompanha escolas estaduais dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Moju, Acará, Moju, Igarapé-Miri e Tailândia.

Os dados solicitados foram gerais e específicos sobre a realidade do território de Abaetetuba, considerando a complexidade de ilhas, estradas/ramais e cidade. Foram requeridos o número de escolas por total e por área, quantitativo de alunos matriculados no total e em divisão por área, número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio Regular e Integral. De forma mais específica, foram solicitados dados referentes aos docentes, total de professores/professoras, número de professores por sexo, vínculo empregatício, formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado, além da lotação por área).

2.8 Tratamento de dados

O tratamento de dados no contexto da pesquisa qualitativa foi realizado por meio da triangulação metodológica ou de métodos, por “mostrar diferentes construções de um fenômeno” (Flick, 2009, p. 74). A triangulação tem o intuito de “ampliar as atividades de pesquisador no processo para além do que se faz “normalmente”, por exemplo, usando mais de um método” (Flick, 2009, p. 58).

Na triangulação é considerada a questão de pesquisa ou tema, nesta dissertação o problema é “como se materializa o trabalho docente mediante a reforma do ensino médio no território de Abaetetuba-Pará”, a partir disso foram utilizadas a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo para responder ao questionamento, ou seja, o processo de análise para responder a pergunta se dará pelo conjunto de métodos diferentes.

A triangulação “[...] permite relacionar diferentes abordagens metodológicas (qualitativa, quantitativa, entrevistas e observação). Ao mesmo tempo, encontramos diferentes perspectivas metodológicas (fatos objetivos, atitudes subjetivas, questões históricas e atuais [...])” (Flick, 2009, p. 59).

A partir da triangulação dos dados e considerando as diferentes fontes e referenciais teóricos reunidos neste estudo sobre o trabalho docente e a reforma do ensino médio, a convivência com a escola, com os (as) professores (as), emergiu deste processo três eixos de análise que serão apresentados na terceira e quarta seção, são eles: 1) Concepção sobre Ensino Médio dos docentes; 2) Implicações da Reforma para o Trabalho Docente; 3) Desafios do Trabalho Docente no território de Abaetetuba; e 4) Condições de trabalho docente.

Por fim, nesta seção foi apresentado o percurso teórico-metodológico, síntese dos resultados da pesquisa bibliográfica, a caracterização do estudo e sua fundamentação, o perfil dos sujeitos docentes, atributos do território abaetetubense, documentos analisados, definição dos passos executados durante o estudo. Na posse de tais informações, na seção a seguir foram discutidas transformações produtivas e os reflexos para o Trabalho Docente, assim como a perspectiva dos docentes entrevistados em relação às implicações da reforma para seu trabalho.

3. TRABALHO DOCENTE E TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS NO ATUAL MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Esta seção tem por objetivo discutir o modo de produção capitalista e os reflexos para o trabalho docente, analisando primeiramente na perspectiva macro, progredindo para analisar a docência da Rede Estadual do Pará no território de Abaetetuba a partir dos dados disponibilizados pela DRE/Abaetetuba e do diálogo com os entrevistados. Para atender ao objetivo desta seção dialogamos com um conjunto de autores e autoras que contribuíram com as reflexões e problematizações apresentadas a seguir, tais como Antunes (2011, 2018, 2009), Alves (2008), Araújo (2010), Anderson (1995), Dardot e Laval (2016), Hypolito (1997, 2020), Costa (1995), Oliveira (2004) e Laval (2019), Silva (2018), e outros.

3.1 Trabalho e suas transmutações

É importante destacar as diferenças entre reestruturação produtiva e neoliberalismo e como são entendidas neste relatório de dissertação, pois pode facilmente ser confundido em sua gênese pela semelhança e pelo período de vigor. A reestruturação produtiva nasce da necessidade do capital de modificar sua estrutura, e Toyotismo veio para transformar a lógica produtiva, a organização e gestão, com intuito de alcançar mais lucro com menos gasto, flexibilizando o processo, essa corrente nasceu no Japão por meio dos engenheiros da Toyota, inicialmente nos anos de 1950 e sendo utilizado como modelo global a partir de 1980 a 1990 (Alves, 2008; Araújo, 2010; Antunes, 2009).

As transformações produtivas são entendidas como:

[...] processo de renovação das práticas de gestão e de organização do trabalho que implica na substituição das estratégias de gestão próprias do taylorismo-fordismo por outras mais flexíveis identificadas com o “modelo toyotista”. Essa renovação não modifica a essência da produção capitalista (a contradição capital e trabalho), mas lhe traz novos contornos [...] (Araújo, 2010, p. 1).

Diante do conceito, inferem-se as transformações realizadas pelo capital para modificar a forma de gestão do trabalho nas indústrias e posteriormente em serviços, no âmbito público e privado, o capital teve a necessidade de tornar mais flexíveis as formas de condução da produção. No entanto, é de suma importância reconhecer os aspectos anteriores a essas modificações, assim como o contexto do período, conforme destacado a seguir.

Na década de 1970 o capitalismo começou a apresentar sinais de crise que posteriormente se transformou na crise estrutural do capital, como a queda do lucro, decadência do padrão taylorista/fordista de acumulação, crescimento do setor financeiro,

concentração de capitais, crise do Estado do bem-estar social, aumento das privatizações (Antunes, 2009).

Para Antunes (2009), algumas modificações de ordem econômica, social, política e ideológicas ocorreram no período, ou seja, as transformações podem ser compreendidas para além da produção capitalista, incidindo sobre aspectos do cotidiano da classe trabalhadora, e foram observadas medidas realizadas pelo capital e Estado que reverberam contra a classe trabalhadora, em meio a um “cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio da tecnologia, das condições de trabalho e emprego” (Antunes, 2009, p. 33).

O Taylorismo/fordismo é um sistema de produção vinculado à indústria automobilística que teve seu auge em parte do século XX, que tem por característica o trabalho parcelado, fragmentado, repetitivo. O trabalho no contexto desse binômio era realizado de forma mecânica e o trabalho intelectual foi transferido para a gerência científica, inicialmente o modelo de organização do trabalho era empregado na indústria automobilística, na produção de automóveis, posteriormente foi empregado em outros setores industriais e de serviços (Antunes, 2009)

“A introdução da organização científica taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX” (Antunes, 2009, p. 40).

O toyotismo é a “ideologia orgânica” do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sócio-metabolismo da barbárie, a materialidade sócio-técnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias. Existe uma intensa sinergia entre inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sócio-metabólicas, constituindo o novo empreendimento capitalista que coloca novos elementos para a luta de classes no século XXI. Esta é a marca da “cooperação complexa” da nova produção do capital (Alves, 2008, p. 38).

O Toyotismo surgiu no contexto de reestruturação produtiva e sua expansão ocorreu para vários setores da indústria e serviços, privados e públicos. De acordo com Alves (2008, p. 40), “as inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva estão impregnadas do espírito do Toyotismo”. O Toyotismo tem uma característica que o difere dos seus antecessores, o engajamento intelectual e corporal dos trabalhadores, para conhecer e fazer de forma instintiva as tarefas no contexto do trabalho (Alves, 2008).

Diante da crise, o capitalismo respondeu no sentido de “[...] reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o

advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]” (Antunes, 2009, p. 33)”.

Por sua vez, o neoliberalismo é considerado um movimento de reinvenção do liberalismo iniciado no século XIX. Todavia, somente em 1938, em Paris, França, durante reunião de intelectuais no Colóquio de Walter Lippmann, houve a chamada “[...] primeira tentativa de criação de uma “internacional” neoliberal que se prolongou em outros organismos [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 72).

Se é verdade que a crise do liberalismo teve como sintoma um reformismo social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, o neoliberalismo é uma *resposta* a esse sintoma, ou ainda, a uma tentativa de entrever essa orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras e protecionistas que se desenvolvem desde o fim do século XIX, uma orientação vista como uma degradação que conduziria ao coletivismo (Dardot; Laval, 2016, p. 71).

Com a crise mundial de 1973, com a queda do crescimento econômico e aumento da inflação, o neoliberalismo se evidenciou com mais força, sendo um dos expoentes do movimento Margaret Thatcher, primeira ministra no Reino Unido, e Ronald Reagan nos Estados Unidos entre o final da década de 1970 e início de 1980, posteriormente foi disseminado com mais ênfase nos outros países da Europa até a chegada em outros continentes, como é o caso da América do Sul (Anderson, 1995).

As medidas de Thatcher foram na contenção do movimento sindical por meio de legislação, aumentaram juros, diminuíram impostos de rendimentos altos, corte de gastos sociais, agiram para conter as greves e privatizações de serviços e empresas estatais em larga escala, essas podem ser observadas a replicação do modelo em outros países, como é o caso do Brasil (Anderson, 1995).

No Brasil, o neoliberalismo iniciou sua trajetória de fato no final de 1980 no governo de Fernando Collor de Melo, tendo ficado pouco tempo na presidência em virtude do processo de *impeachment*, dois anos, ensaiou a introdução neoliberal e efetivou a reestruturação produtiva (Antunes, 2018). No entanto, seu sucessor Fernando Henrique Cardoso (FHC), de forma concreta realizou medidas neoliberais no âmbito estatal como privatizações e a reforma administrativa no Estado, significando “a precarização do trabalho assalariado do setor público” (Alves, 2009, p. 194).

O governo de Lula (2003-2010) continuou as políticas econômicas neoliberais do seu antecessor FHC e foi marcado pelo balanceamento entre a manutenção dos interesses do setor produtivo e por ações de cunho social, incentivou o crescimento do mercado interno, diminuiu impostos de setores da economia e inseriu a participação da iniciativa privada no

Estado, o que é interessante na medida em que a concepção de governo estivesse no campo social-liberal (Antunes, 2018).

[...] Ao mesmo tempo que criou inúmeras medidas que beneficiavam amplamente os capitais financeiro, industrial, do agronegócio e dos serviços, o governo Lula implementou uma política social assistencialista (Bolsa Família) e possibilitou uma relativa valorização do salário mínimo nacional, quando comparado ao governo FHC. Assim, tanto diminuiu os níveis de pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo (Antunes, 2018, p. 137).

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) continuou com as medidas do governo anterior. No entanto, a intensificação da crise mundial em 2013-2014 implicou na economia, na política e no contexto social, movidos por descontentamento as ruas foram tomadas por “rebeliões ocorridas a partir de junho de 2013 são exemplos enfáticos do enorme descontentamento social em relação ao governo Dilma, crise que se ampliou no rico período que vai da Copa das Confederações (em 2013) à Copa do Mundo (em junho de 2014) [...]”, culminou no impeachment da presidente em agosto de 2016 (Antunes, 2018, p. 138).

Dilma foi sucedida pelo seu vice-presidente, Michel Temer (2016-2018), em dois anos e seis meses na presidência da república, concretizou várias medidas em favor do capital e contra a classe trabalhadora, nessa balança não houve sequer equilíbrio de interesses para as duas partes citadas (Antunes, 2018).

Foram realizadas reformas em várias áreas como a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017 e Lei nº 13.429/2017- altera dispositivos do trabalho temporário), medidas de contenção de gastos como a Emenda Constitucional 94, na educação a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e reformulação da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 4, 17 de dezembro de 2018). São leis importantes que afetaram com profundidade a classe trabalhadora, e como consequência algumas modificações foram realizadas em decorrência das reformas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e Base Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação (BNC-formação), ou seja, no campo educacional, especificamente no Ensino Médio, há uma continuação de reformulação para alinhamento dos princípios educacionais pretendidos.

Diante das discussões realizadas nesta seção, é possível inferir que a junção dos aspectos da reestruturação produtiva e reconfiguração do modelo de Estado pela proximidade e pela relação direta entre os dois campos, tanto que em certos momentos são quase indissociáveis entre si, a interação ocorre na medida em que o Estado incorpora a organização

e lógica do capital na sua esfera e atua por meio das políticas, incluindo as educacionais levando concepções ao nível de formação da juventude do país, também é possível compreender os reflexos para o Trabalho Docente (Oliveira, 2004).

Retornando ao campo do trabalho, os avanços tecnológicos por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC), inicialmente acreditava-se que tecnologia traria alívio, melhores condições de trabalho e superação do sofrimento, com o maquinário que desenvolverá para auxílio na indústria, contudo trouxeram novas formas de exploração do trabalhador, com trabalhos precarizados, intensificados e flexibilizados (Antunes, 2018).

Diante do desenvolvimento tecnológico, o trabalho on-line tem ganhado força e os modelos como uberização estão com amplo espaço, o trabalho de motoristas de aplicativo é retratado como está o trabalho e as condições do proletariado, pois o trabalhador arca com custos do carro, seguro, manutenção, limpeza, combustível, entre outros, sem direitos, sem horários definido, sem contrato (Antunes, 2018, p. 40).

Outra forma de trabalho precarizado é o chamado “zero hour control” que surgiu no Reino Unido e tem por principal característica a ausência da fixação de horas de trabalho em contrato, os trabalhadores ficam à disposição aos chamados e recebem estritamente pelo tempo de trabalho, ou seja, as horas de espera não são contabilizadas (Antunes, 2018, p. 39).

O trabalho flexível mencionado pelo mercado se configura pelas seguintes características: “sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. Até o sistema de “metas” é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior” (Antunes, 2018, p. 42).

Desse modo, o precariado – se assim o quisermos chamar – deve ser compreendido como parte constitutiva do nosso proletariado desde sua origem, o seu polo mais precarizado, ainda que seja evidente, como já indicamos ao longo deste capítulo, que entre nós também venha se desenvolvendo com rapidez um novo contingente do proletariado, largamente vinculado aos serviços, com um traço geracional marcante (juventude) e cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade, do trabalho por tempo determinado, dos terceirizados e intermitentes, modalidades que não param de se expandir (Antunes, 2018, p. 69).

A forma como se constitui o trabalho foi modificada, e na atualidade está precarizado e sem as formalidades como contrato de trabalho elencando os direitos e os deveres, principalmente quando se fala do contexto atual da geração marcada pela mão de obra jovem, que convive com a flexibilização do trabalho e dos direitos.

3.2 Trabalho docente no contexto das transformações produtivas

Para compreender as transformações ocorridas no trabalho docente, é necessário retomar a história do século XII ao VIII a.C., onde os princípios passados aos jovens eram de coragem e bravura, o intuito era formação de características de um guerreiro e o ensino era realizado por outros nobres experientes (Costa, 1995, p. 64). Já na Grécia Clássica (Esparta), já havia a tentativa de ter educação pública, no entanto, observa-se uma educação de cunho cultural e posteriormente com finalidade militar, conforme, analisa Costa (1995, p. 65), “[...] inicialmente, desenvolvem atividades lúdicas; posteriormente, estudam música, canto e dança coletiva e, à medida que crescem, tais aprendizagens e a educação física se transformam em treino militar [...]”.

É possível inferir que a docência e as exigências para a atividade são decorrentes do período histórico, dos anseios da sociedade, ideal de homem e concepções de formação, portanto, o trabalho docente é modificado conforme as transformações sociais, econômicas e até políticas.

Costa (1995) reflete que a antiguidade grega deixou contribuições significativas para a educação ocidental, pois no período havia a concepção de espaços públicos direcionados à convivência dos indivíduos da pólis, e os processos eram realizados de forma intencional elencando conhecimentos relevantes da época.

A partir do século IV a. c. surge entre os romanos uma modalidade de *escolas elementares particulares* onde, dos sete aos doze anos, as crianças aprendem a ler, escrever e contar com *ludi magister*. Esses estabelecimentos voltam-se ao atendimento dos interesses de uma nova classe social que se firmava, a dos comerciantes e artesãos, que unidos em confrarias e corporações, começam a ter influência política e consideração social (Costa, 1995, p. 70).

Pode-se compreender por meio do excerto que o surgimento das escolas particulares foi em função das necessidades da classe social dos artesãos, esses em ascensão, começaram a ter influência política, e dessa maneira precisavam de locais para instruir seus filhos considerando os interesses da classe.

Todavia, para Costa (1995), com o enfraquecimento do Império Romano e o fortalecimento do cristianismo, o trabalho docente foi reconfigurado para atender as concepções religiosas da Idade Média. Por isso, esse período foi marcado pela diluição dos avanços para tornar o trabalho docente uma “atividade socialmente definida”, além da degradação de escolas (Costa, 1995, p. 72).

O atrelamento da educação à igreja, e seus princípios, contextualizava a atividade do professor como sacerdócio ou vocação. Todavia, com a disseminação dos ideais iluministas e liberais, as modificações sociais, políticas, a industrialização, mudanças na organização do

trabalho, originou a necessidade de “dar caráter mais técnico-profissional à atividade docente, tornando mais profissional (Hypolito, 1997, p. 18).

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva pois no processo de estatização da educação está presente a ideia de subtrair os docentes à influência de indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo de Estado. O processo de *funcionarização* dos docentes é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado, em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola. Nesse sentido, passa a ser exigida uma *licença* para ensinar que se torna obrigatória e é concebida após exame ou concurso ao qual podem submeter-se todos os que apresentam alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral etc. (Costa, 1995, p. 78).

Para Hypolito (1997), à medida que a docência se aproxima do Estado, e a relação entre eles se torna de empregado e empregador, respectivamente, os docentes buscam fortalecer a identidade profissional voltada para uma concepção técnico-profissional, e tem seu trabalho mobilizado para as transformações culturais do capital. Todavia, o processo de profissionalização trouxe controle do Estado em relação aos docentes por meio da “consolidação do assalariamento e da funcionarização” (Hypolito, 1997, p. 26).

Diante da ligação entre a constituição da profissão docente e o Estado, as modificações realizadas no final do século XX impactaram na docência, sua organização, condição docente e condições de trabalho. No período da reestruturação produtiva do sistema capitalista e do neoliberalismo vivenciados no Brasil, o trabalho docente como parte integrante do Estado teve suas modificações, assim como as reformas educacionais decorrentes.

Considerando o livro “A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público”, Laval (2019) destaca que o neoliberalismo chega às escolas com uma lógica de transformar a educação, tem implicações na organização do trabalho e na esfera educacional, inserindo concepções de gestão industrial/empresarial no âmbito escolar com o intuito de tornar a educação mais eficiente e tornar o país competitivo mundialmente.

O ideal de educação fundamentada nas concepções do mercado de trabalho tem por objetivo a formação de indivíduos eficientes, promover o desenvolvimento de competências desejáveis ao mundo do trabalho. Para tanto, é visto como necessário a reformulação dos princípios educacionais construídos para a educação, no sentido de “modernizar” e deixar mais parecido com a gestão de uma empresa, mais produção e menos gastos, sendo o produto em questão a formação de trabalhadores qualificados para o meio produtivo (Laval, 2019).

Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas,

traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse discurso penetra o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão que são parametradas por resultados quantificáveis. Esse processo atua na construção de novas identidades e nas relações de trabalho (Oliveira, 2018, p. 44).

Diante disso, no Brasil os princípios da gestão empresarial penetraram na esfera estatal em 1990 com a reorganização administrativa do Estado denominada de Nova Gestão Pública, as implicações são identificadas nos mais diversos serviços e empresas do Estado, incluindo no âmbito educacional e no trabalho docente, formação, práticas e relações de trabalho.

O discurso reformador da educação tem por objetivo adequar a educação aos novos princípios de forma a considerar as transformações produtivas e a reorganização da gestão pública, trazendo princípios como eficácia, produtividade, eficiência e excelência (Oliveira, 2004). As reformas educacionais brasileiras foram desencadeadas pelas orientações a partir da Conferência Mundial realizada em Jomtien, Tailândia, na década de 1990, representou o alinhamento e orientações educacionais, portanto, “[...] os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos[...]” (Oliveira, 2004, p. 1130).

Nessa perspectiva, Maués e Camargo (2022) refletem sobre uma Agenda Global da Educação (AGE), sob orientação dos Organismos Internacionais (OI), como Banco Mundial, OCDE, Unesco, entre outros, corroboram para disseminar uma formação alinhada às demandas do capital, sendo o professor peça fundamental nesse processo.

Nesse contexto de reformas e alinhamento às necessidades do capital está a reforma do ensino médio realizada em 2017, para implementação foi realizado empreendimento ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para custear a revisão do currículo e para assessoria técnica especializada, contribuindo com endividamento financeiro do país (Felipe, 2023).

Considera-se a análise de Felipe (2023) acerca das interferências e influências do Banco Mundial nas reformas educacionais nos países em desenvolvimento, conforme a autora pontua no excerto abaixo.

o Banco vem adotando como recomendação e como condicionalidade para financiamento de reformas educacionais em países de baixa e média renda a inclusão de formação técnica e profissional nos currículos da educação básica, de modo a garantir a formação da força de trabalho e o desenvolvimento da capacidade produtiva das pessoas. São as capacidades adaptativas e funcionais, desprovidas de imaginação e de possibilidades transformadoras que o Banco Mundial oferece em sua pauta de negócios (Felipe, 2023, p. 15).

No ponto de vista de Andrade (2023), o ensino médio é expressão de formação instrumentalizada contribuindo para habilidades voltadas ao mercado de trabalho. Essa forma de educação contribui para incentivar “a busca por formações profissionais de curta duração na tentativa de elevar sua empregabilidade e se tornar imediatamente disponível no mercado de trabalho, objetivando a garantia de sua sustentação material” dos jovens da classe trabalhadora (Andrade, 2023, p. 64).

Quanto aos professores e professoras no âmbito da reforma do Ensino Médio, “[...] ao mesmo tempo em que assume grande responsabilidade pelo processo educativo, a participação dos professores na concepção das políticas educacionais é mediada por uma série de mecanismos de controle[...], ou seja, os professores são cobrados, porém não participam e não são ouvidos nesses processos (Dilley, 2023, p. 82).

Percebe-se a lógica neoliberal e as características do modo de produção capitalista inserido na reforma do ensino médio na rede pública de ensino do Brasil, sendo que o professor, na condição de funcionário do Estado, é afetado no sentido de habilidades requeridas para ministrar aulas no ensino médio de acordo com as normas em vigor. Assim, portanto, a carga horária, as condições de trabalho e até a condição docente foram modificadas.

3.3 Trabalho docente no contexto da rede estadual de ensino do Pará: o que revelam os docentes do território de Abaetetuba-Pará

Para ser docente, a forma de ingresso no serviço público é por prova de concurso de provas e títulos, conforme expresso na Constituição Federal de 1988 no artigo 37, inciso II, com a possibilidade de contratação temporária de forma excepcional, inciso IX do mesmo artigo. No Estatuto do Magistério do Estado do Pará (Lei nº 5.351/1986) especificamente no artigo 12 “a primeira investidura em cargo do Magistério Estadual, dependerá de prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com as disposições deste Estatuto” (Pará, 1986).

A lei nº 7. 442, de 2 de julho de 2010, dispõe acerca do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Pará, no artigo 5ª discorre sobre a categorização dos professores em “classes” que vão de I a IV, os requisitos utilizados para a classificação é o de formação, sendo a classe I formação nível médio e a mais avança a classe IV com doutorado em educação, expressos como abaixo.

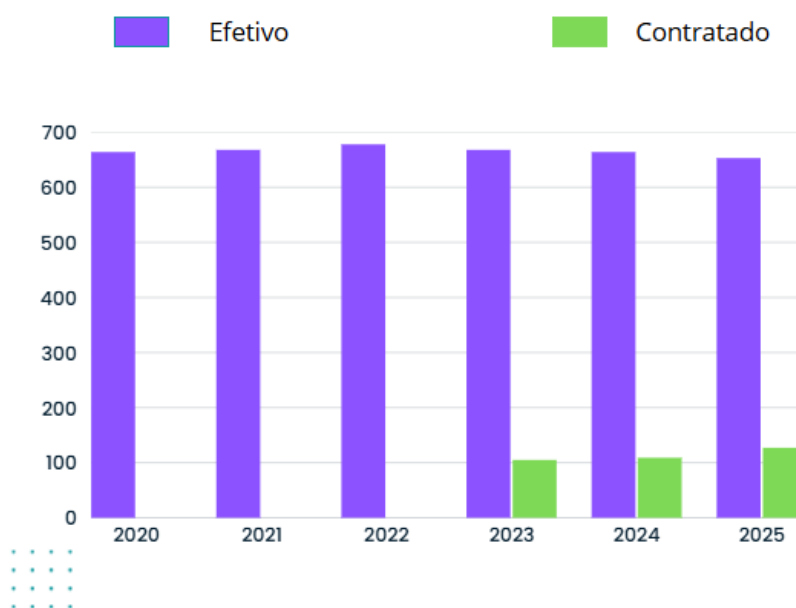
I - Professor:

a) Classe Especial: formação de nível médio na modalidade normal; b) Classe I: formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena; c) Classe II: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; d) Classe III: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação; e) Classe IV: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação (Pará, 2010, artigo 5º).

Contudo, nos últimos anos o provimento de professores e de outros cargos que exercem atividade no contexto escolar está ocorrendo por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS). Destaca-se que o último concurso para professores foi em 2018 (edital nº 1/2018), ofertando 2.112 vagas para as seguintes disciplinas: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Português, Matemática e Sociologia.

A contratação temporária é recorrente nos milhares de municípios brasileiros, nas cinco regiões do país, na esfera municipal e estadual (Seki; Souza; Gomes; Evangelista, 2017). Silva (2018) destaca os precariados professorais, entendidos como aqueles profissionais sem vínculo empregatício efetivo por concurso público, temporários e eventuais, constituídos em grande parte por jovens em início de carreira, mal remunerados, com baixos salários e com/ou poucos direitos, convivem com insegurança para viver, pois podem ser distratados a qualquer momento e repentinamente se depararem com inexistência de renda.

Gráfico 2- Número de professores da Rede Estadual de Ensino no município de Abaetetuba



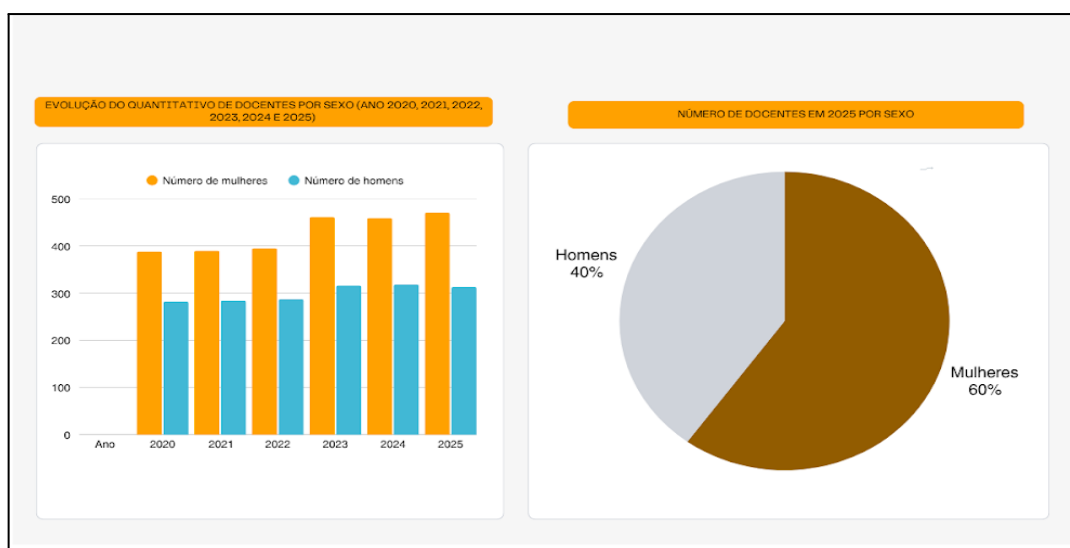
Fonte: DRE Abaetetuba, sistematizado pela autora (2025)

O Gráfico 2 destaca o quantitativo de docentes contratados e efetivos por concurso público em relação ao total de professores lotados no município de Abaetetuba. No gráfico, a cor azul indica a predominância do número de efetivo (os servidores ingressos por concurso público), e em verde indica contratos temporários, observa-se que os contratos aparecem no intervalo de 2023 a 2025, nos demais anos foram observados somente os vínculos efetivos, como demonstrado. Isso tem relação com a gestão do atual governo do estado do Pará, em especial da figura do secretário de educação sr. Rossieli Soares, um grande representante do capital dentro da gestão pública, que aprofundou um conjunto de ações, uma delas foi a não realização de concurso público para a classe docente na rede estadual de ensino.

Também se relaciona à agenda da NGP, como destaca Oliveira (2018), que incide sobre a expansão da privatização e a precarização do trabalho no setor público, uma dessas manobras é o processo de contratação docente. É necessário reiterar que o último concurso estadual para cargo de professor foi em 2018. Urge a necessidade de novo certame não somente para docente, mas também para pedagogos e especialistas em educação especial.

Em termos de formação, grande parte dos docentes possuem especialização, seguidos de números relevantes de professores com título de mestre. Percebe-se aumento significativo no nível de formação de especialistas, em 2025 havia um total de 296. Entretanto, o quantitativo de profissionais com título de doutorado ainda está em fase de crescimento, dado a complexidade de se conseguir afastamento para cursar quatro anos da formação.

Gráfico 3 - Quantitativo de docentes em Abaetetuba por sexo



Fonte: DRE Abaetetuba, sistematizado pela autora (2025)

Dos 780 docentes lotados em Abaetetuba em 2025, 60% são mulheres. No entanto, essa expressividade não se limita ao presente ano, mas denota recorrência no período de 2020 a 2025, permanecendo nessa porcentagem ou aproximado ao longo do período analisado.

Hypolito (2020, p. 60) analisa o processo de feminização do magistério “[...] associado à expansão da rede escolar do ensino básico, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se cristalizaram no século passado e nas primeiras décadas do século atual” [...], além das implicações do modo de produção do capitalista, industrialização e urbanização, portanto novas necessidades educacionais surgiram junto o “novo modelo econômico-social” (Hypolito, 2020, p. 60).

A feminização do magistério no Brasil está associada ao desenvolvimento industrial, a chegada de imigrantes europeus que reivindicavam escolas, as transformações sociais, direito ao voto, crescimento do público feminino no mercado de trabalho. Nesse sentido, a docência era socialmente aceita por ser concebida como habilidades próprias para o cuidar, semelhantes ao de uma mãe, e pela possibilidade de ter tempo para fazer o trabalho doméstico (Hypolito, 2020).

Um dos possíveis fatores para o crescimento expressivo de mulheres na docência, além dos argumentos mencionados anteriormente, é a desvalorização salarial da profissão que fez com os homens, na maioria pais de família e responsável pelas despesas da casa, procurassem outros empregos, as mulheres em contrapartida “podiam” receber menos por não terem as mesmas responsabilidades que os homens (Hypolito, 2020).

O processo de feminização do magistério é um processo que coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando das professoras e dos professores formas autônomas de controle sobre o que e como ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino (Hypolito, 2020, p. 88).

Nesse sentido, conclui-se que o aumento do contingente feminino na docência ocorre ao mesmo tempo em que o processo de profissionalização da atividade e pela ligação direta com o Estado, tornando a classe assalariada e regulação do trabalho docente. Tal processo origina a dupla ou tripla jornada feminina, desdobramentos entre trabalho, o trabalho doméstico, cuidados com filhos, gestão de uma casa, o autocuidado, dentre outros aspectos.

É um cansaço extremo, mas mesmo assim eu ainda consigo ter a minha vida, de qualidade com meus filhos. Eu tenho duas crianças, dois pré-adolescentes em casa e fica difícil auxiliar eles nas questões escolares, por exemplo, eu fico o dia todo fora, mas o horário do almoço eu estou lá com eles e a noite quando eu chego, porque a noite eu só trabalho duas noites, então o restante dá para eu auxiliar nesse sentido. Mas fica uma lacuna muito grande (Professora de Sociologia, Simone, 2025).

A professora Simone, de Sociologia, trabalhava no ano letivo de 2025 com 53 turmas em duas escolas, mãe de dois meninos, conta o esforço para estar presente na rotina dos filhos e realizar tarefas domésticas, além da sobrecarga do trabalho profissional também há o trabalho doméstico em casa. Conforme pesquisas bibliográficas Bruschini e Amado (1988), isso é realidade de muitas professoras, embora a pesquisa tenha sido realizada no século passado, tais questões ainda são recorrentes.

O estudo de Araújo e Yannoulas (2020, p. 768), mostram a intensificação dessa sobrecarga de trabalho durante a pandemia da covid-19, a partir de dados da pesquisa realizada Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)/UFMG em 2020, destaca-se “o aumento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades, a dimensão privada sendo desvelada pelas TDIC e a ausência de condições materiais efetivas afetaram em cheio a produção docente e sua subjetividade[...]”, as mais afetadas são as docentes com as suas múltiplas jornadas, mãe, responsável pela casa, profissional, entre outras funções.

Quadro 6- Quantitativo de professores por disciplina

Ano	Disciplinas	Número de professores/professoras
2020	Biologia	34
	Literatura	6
	Sociologia	19
	Artes	26
	Educação Especial	76
	Língua Portuguesa II	8
	Inglês	25
	Matemática	11
	História	37
	Filosofia	20
2025	Biologia	40
	Educação Ambiental Sustentabilidade e Clima	97
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	40
	Sociologia	29
	Projeto de Vida Aplicada a Formação Profissional	2
	Matemática e suas tecnologias	5
	Componentes Específicos da Qualificação Profissional	1
	Educação Especial	63
	Artes	71
	Reforço Escolar Linguagens	9

Fonte: DRE Abaetetuba (2025).

O Quadro 6 apresenta elementos que contribuem para análise das diferenças da implementação da Reforma do Ensino Médio, nela é possível observar as disciplinas de forma separada em 2020 e em 2025 as novas disciplinas agrupadas por áreas de conhecimento, além do surgimento de novas, a exemplo das disciplinas Projeto de Vida e Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima. Portanto, indica que os professores precisaram se adaptar para lecionar disciplinas que não possuem formação (Silva; Silva; Souza, Sousa; Francisco; Dellazzana-Zanon, 2023)

De acordo com os dados fornecidos pela DRE Abaetetuba, a comparação entre os componentes curriculares de 2020 e 2025 mostram um decréscimo de professores de Matemática e Estudos Amazônicos e acréscimo de professores de Biologia, Artes, Ensino Religioso e Sociologia. Contudo, é necessário considerar os reagrupamentos de disciplinas e a mudança de nomenclaturas após a reforma.

Observa-se que as mudanças em Abaetetuba para implementação do Novo Ensino Médio ocorreram de fato a partir de 2022 nas escolas, visto que os componentes curriculares foram modificados nesse período. No Pará, o Documento Curricular para o Ensino Médio é datado de 2021, porém sugere atraso nas discussões, tendo em vista a análise de Pereira (2023) sobre a implementação no país, conforme o excerto a seguir.

O cronograma apresentado na Lei nº 13.415/2017 previa, em seu artigo 12, que, um ano após a aprovação da BNCC, os sistemas de ensino deveriam montar um cronograma de execução das mudanças e, no ano seguinte, deveriam dar início ao processo de implementação. Ou seja, o ano de 2019 deveria ter sido o ano de elaboração e o ano de 2020 o ano de início da implementação em todo Brasil, processo que não ocorreu (Pereira, 2023, p. 154).

Na percepção do professor de Filosofia, Diderot (2025), a reforma do Ensino Médio trouxe malefícios para a educação e para os alunos, como adição de componentes novos os quais os alunos não se identificam, suprimindo componentes que são importantes para fazer a prova do Enem e por consequência acessar o ensino superior, conforme sua fala no excerto abaixo.

[...] Essa reforma veio mais para prejudicar do que para ajudar o ensino e aprendizagem nas escolas, porque fez com que houvesse a colocação de muitos projetos que muitas vezes os estudantes acabam não se identificando com isso e tirando os componentes curriculares que são muito mais necessários para que eles possam fazer o Enem, por exemplo (Professor de filosofia, Diderot, 2025)

Sobre a perda da qualidade do ensino, o professor de filosofia, Diderot (2025) acrescenta: “esses projetos acabam sendo muito genéricos e eles tiram um pouco a qualidade de ensino da gente [...]. Além dessa implicação relatada, as falas de alguns professores revelam a perda de espaço no currículo e a diminuição de carga horária de disciplinas,

principalmente Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês e Educação Física, intensificando e precarizando o trabalho. Ademais, é possível explicar tal situação a partir da compreensão de Ferretti (2018, p. 33), acerca das disciplinas “[...] que assumem papel mais questionador que adaptador áreas do conhecimento [...]”, portanto, a redução da carga horária dessas matérias de estudo pode ser entendido como estratégico, tendo em vista possuem atmosfera questionadora.

No entendimento de Ferretti (2018, p. 33), a entrada desses novos componentes que se relacionam com a flexibilização do Ensino Médio a partir da reforma (Lei nº 13.415/2017), estão alinhados com a concepção da Teoria do Capital Humano, “[...] bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior [...]”.

Para Lyrio (2024, p. 60), as modificações no Ensino Médio intensificaram e precarizaram ainda mais o Trabalho Docente, “[...], pois o professor é obrigado a trabalhar com conteúdos estranhos à sua formação inicial, exigindo dele mais tempo de estudo e planejamento, além de assumir mais turmas com o mesmo contrato de trabalho [...]”.

Tal questão presente na dissertação de Lyrio (2024) é realidade na escola Rio Marataíra, em Abaetetuba. Os docentes ao serem questionados sobre qual qual/quais disciplinas e/ou projetos/eletivas/percurso formativo assume atualmente na escola e como acontece, três respondentes afirmaram trabalhar com eletivas, Projeto de Vida e/ou Percursos Formativos para atingir a carga horária, uma vez que suas disciplinas foram reduzidas a uma/hora/aula de 45 minutos. Os três respondentes são docentes que atuam em disciplinas como História, Sociologia e Filosofia. Para o professor de História, Bernado (2025): “[...] querendo ou não, o professor para poder atingir a carga horária dele e, às vezes como falta turma, às vezes fecha a turma e para não reduzir a carga horária, o professor tem que pegar esses componentes para poder atuar, completar a sua carga horária, seja como projeto de vida, educação ambiental etc. [...]”.

Em resposta ao que são essas disciplinas eletivas, como é que funciona, Simone, professora de sociologia, fala: “a eletiva são projetos, então, por exemplo, a gente escolhe um projeto, por exemplo, o meio ambiente, e aí a gente vai trabalhar a questão ambiental, a gente vai trabalhar a questão do lixo, a questão da reciclagem, então é uma aula prática, eles estudam a teoria e na eletiva eles vão desenvolver a prática” (Professora de Sociologia, Simone, 2025).

Ao serem questionados sobre as formações da Seduc acerca do Ensino Médio, todos os docentes afirmam ter participado de alguma formação, quer *on-line*, quer presencial. No entanto, dois destacam a falta de profundidade dos processos formativos, segundo eles: “tivemos algumas formações para o novo ensino médio, porém foram completamente pífias. Foram completamente inócuas. [...] elas não formam o conhecimento necessário para que a gente possa repassar para os alunos, são muito genéricas que não agregam no conhecimento” (Professor de filosofia, Diderot, 2025).

Em relação às particularidades da escola lócus do estudo, os docentes entrevistados destacam as especificidades dos estudantes da escola, a saber: a maioria são de ilhas e estradas/ramais, possuem como forma de transporte os rios e ramais/estradas, os estudantes enfrentam diariamente percurso longo no trajeto das residências a escola, principalmente os moradores de comunidades ribeirinhas mais distantes. Na fala do professor de Matemática, Tom (2025): “apesar de não ser configurada como uma escola do campo, nós consideramos como escola do campo”, é possível compreender a ciência dos docentes acerca das singularidades da unidade educacional. Professor Bernardo, de história, fala que:

[...] de todas as escolas, é a mais próxima que tem nas rotas aqui da praça [...] que vem da estrada e também o caminho que os alunos vão até lá na orla. É o caminho mais próximo, digamos assim, para eles chegarem na orla, se deslocarem e pegarem as rabetas, canoas ou qualquer outro meio de transporte marítimo que eles possam utilizar. (Professor de História, Bernardo, 2025).

A relevância de falar sobre o perfil dos estudantes da escola decorre das especificidades recorrentes na sala de aula, por consequência no trabalho do professor. Em vários momentos da observação participante, as estratégias dos docentes e a forma de ensinar precisaram ser reajustadas, quer pela indisponibilidade de conexão nas residências dos alunos das ilhas⁸ e algumas localidades da região de estradas/ramais que não possuem dificuldades para acessar a rede de *internet*, que poderia comprometer as atividades pedidas aos alunos, quer pela perda de aula em função da falta de transportes.

[...] os territórios do campo têm em comum o fato de serem espaços configurados por uma diversidade de populações, que convivem de forma complexa, histórica e dialeticamente, por meio de lutas e negociações, na conquista e na apropriação de seus territórios. Essa diversidade de populações, cada qual com seus modos de vida, contribui para que cada território do campo, em meio aos aspectos gerais produzidos pela totalidade das relações capitalistas, possua singularidades que os diferencia um dos outros e dos territórios urbanos (Oliveira; Hage, 2011, p. 143).

⁸ Em algumas comunidades/ilhas de Abaetetuba-Pará ainda não há fornecimento de energia, nessas localidades os moradores utilizam geradores movidos a combustível fóssil para manter atividades básicas, quando há condições de adquirir, dado os altos custos.

Tendo em vista esses aspectos referentes ao contexto amazônico de diversidade ambiental, águas, campos e florestas, e também de populações que habitam esses espaços, compreendemos Abaetetuba como parte da Amazônia paraense que agrega muitas dessas características. Nessa perspectiva, é necessário uma educação que considere essas particularidades, a educação precisa contribuir para “[...] emancipação dos sujeitos e a sustentabilidade da pluriversidade epistêmica que constituem os territórios das águas nas Amazônias [...]” (Hage; Pereira; Mccowan; Gomes, 2025, p. 12). Portanto, a escola tem papel importante nos processos de existir no contexto do território abaetetubense, deve considerar essas particularidades presentes no cotidiano dos alunos, pois os povos das águas, campo e florestas vivem de forma de particular e se relacionam com a natureza (terra, rios, florestas, animais) com respeito, são resistências a toda forma de opressão (Hage; Costa; Silva, 2024).

Outro fator que foi observado com frequência na fala dos/as entrevistados/as foi as avaliações em larga escala na personificação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), principalmente nas falas do professor de matemática e da professora de Língua Portuguesa. O Saeb é aplicado a cada dois anos e é uma avaliação que integra o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que quantificam em uma escala de “0 a 10 sobre o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios” (Assunção, 2013, p. 117).

O professor de Matemática, Tom (2025) ressaltou que o ano será atípico para as turmas do último ano do ensino médio pela aplicação das avaliações de larga escala e o ENEM, os conteúdos são diferentes, ele dialogou com a equipe pedagógica e foi decidido fazer a distribuição do conteúdo em porcentagem, 60% são para as avaliações em larga escala que dá nota para a escola e 40% para o ENEM.

Segundo o professor, “nós trabalhamos, esse ano agora, de 2025, mais focados para o IDEB, trabalhando em cima dos descritores. No caso do terceiro ano, há uma divisão do ensino, uma parte voltada para preparar para o ENEM e outra parte da matriz preparando para a prova do SAEB”.

O professor relatou que ao mapear as provas do Saeb e do Enem e ainda da Obmep que serão aplicadas neste ano, identificou que apresentam conteúdos diferentes, mas que alternam nos terceiros anos os conteúdos do Enem e do Saeb paralelamente para não comprometer a nota da escola no Ideb e o desempenho dos alunos no Enem, este último importante para acesso à universidade.

Nesse sentido, observa-se uma forma de resistência no que diz respeito ao sistema, pois as exigências de trabalhar descritores para SAEB e Enem, além da prova da Obmep se tornam cansativos para o professor e aluno, a prova Saeb significa pontos e tem a ver com os recursos destinados à escola e as bonificações atribuídas ao professor, em contrapartida o Enem é importante para os alunos ingressarem no ensino superior. Para conciliar matrizes diferentes e ministrar em pouco tempo é desafiador. Principalmente para os professores de Matemática e Língua Portuguesa que são mais cobrados por resultados.

As avaliações em larga escala fazem parte da Educação Baseado em Evidência, esta ganhou forma no contexto das políticas neoliberais na década de 1990, a principal fundamentação é embasar as políticas educacionais em dados e estatísticas, ou seja, é por meio dos dados coletados a partir das provas em larga escala para aferir o desempenho dos alunos principalmente em matemática e Língua Portuguesa implicam nas políticas educacionais do país (Minto, 2023). Minto (2023, p. 21), complementa que “[...] os procedimentos e critérios adotados por essas práticas resultam dos próprios instrumentos e indicadores instituídos pela política educacional hegemônica, reduzindo tudo a problema técnicos de gestão”.

A convivência e as entrevistas evidenciaram a presença forte das avaliações em larga escala no Ensino Médio, pois o ensino dos alunos precisa estar direcionado para treinar habilidades para realização de provas, que são basicamente de Português e Matemática. Os professores dessas duas disciplinas carregam a responsabilidade de por meio do ensino fazer com que os discentes sejam preparados para realizar um bom teste e consigam uma boa pontuação.

No campo da avaliação educacional, a possibilidade da associação da eficácia escolar a diferentes resultados oriundos dos exames baseados em testes padronizados é um problema, à medida que diferentes formas de medir levam a resultados diferentes, o que evidencia a fragilidade da elaboração de listas de ranqueamento e, consequentemente, do uso meritocráticos desses resultados (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1162).

O peso do sucesso ou fracasso recai sobre o professor. É importante ressaltar que os resultados podem fazer a escola ter mais benefícios ou não. Todavia, por ser uma escola pública, necessariamente a prioridade seria oferecer recursos e assegurar assistência para todas, para que pudessem desenvolver ensino de qualidade, pois o professor não pode ser responsabilizado tendo em vista que a realidade das condições de trabalho docente são precárias. Muitas vezes os/as docentes arcam com materiais básicos com seu próprio salário,

em alguns casos até alimentos e reparos estruturais para que ele e os alunos consigam minimamente continuar as aulas.

[...]responsabilizar um índice para definir a qualidade da educação, como se qualidade fosse algo passivo de aferição, ou seja, uma qualidade que se reduz a dados matemáticos, necessariamente pressupõe um conceito adverso daquele que culturalmente a academia, os professores e os movimentos sociais defendem (Assunção, 2013, p. 121).

Essa quantificação advinda das Avaliações em Larga Escala se afasta de uma formação integral humana para os jovens e atribui aos docentes e equipe gestora a responsabilização dos resultados “[...] sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida”[...] (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1169). Portanto, a condução dos processos educativos escolares não devem ser baseados no treinamento dos alunos para essas avaliações, muito menos conseguem dialogar com a sociobiodiversidade dos alunos, que residem nos rios, ramais, coloniais, quilombos, entre outros.

As avaliações em larga escala têm conduzido os processos educativos nas escolas públicas, a lógica meritocrática está em alcançar boa nota, pois incide em mais recursos para a escola. Todavia, os resultados quantitativos dessas avaliações não são suficientes e não conseguem aferir a realidade, pois as condições físicas são precárias, os professores são mal remunerados, possuem condições de trabalho precarizadas e enfrentam desvalorização profissional. A mudança de um currículo e o alargamento da jornada das atividades escolares só evidencia as problemáticas enfrentadas no cotidiano, a preparação para avaliação em larga escala no dia a dia mascaram a real situação.

As transformações produtivas do capital e suas características foram para além dos ambientes fabris automobilísticos, foram empregadas nos serviços, no âmbito público, e no contexto educacional, com isso surgiu a concepção de que a educação precisava ser reformada para se adequar às mudanças do mundo do trabalho (Antunes, 2009; Alves, 2008; Laval, 2019). Nesse sentido, sob a égide neoliberal, a reforma do Ensino Médio e as avaliações em larga escala fazem parte de um projeto de transformação da educação tendo em vista as demandas mercadológicas.

Negrão (2020, p. 151) realizou um estudo acerca das primeiras ações para o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 no estado do Pará, revelou que no referido período, “[...] foi marcada pela ênfase na Gestão por Resultados, visando a responder aos índices de desempenho das avaliações em larga escala (Língua Portuguesa e Matemática) [...]. Tal

afirmativa contribui para a compreensão da relação entre avaliações e reforma do Ensino Médio.

O Trabalho Docente se constitui a partir de atividades específicas e sofre influência das “[...] resoluções, diretrizes, planos, orientações e imposições. Por outro lado, estamos permeados por eles em nossa atividade cotidiana, pois constituem tendências e ações que manifestam concepções de realidade, de conhecimento, de formação e de formas de trabalhar [...]” (Masson; Torriglia, 2023, p. 17). Portanto, a docência está condicionada às políticas educacionais e as reformas ocorridas no âmbito do Estado. O Trabalho Docente na reforma do Ensino Médio se materializa mais precarizado em relação às condições de trabalho, os ajustes na carga horária intensificou o trabalho em virtude do professor/professora assumir mais turmas, muitas vezes lecionando disciplinas as quais não se sentem preparados.

Diante de toda biosociodiversidade existente no território de Abaetetuba, próprios da Amazônia, as relações e a forma como os habitantes se relacionam com a natureza, rios, florestas e campos é particular, os saberes que emergem desse contexto também são relevantes para compreender a vida (Porto-Gonçalves, 2012). Essa concepção revela uma possibilidade de transgressão e politização do processo educativo no território de Abaetetuba.

Considerando Porto-Gonçalves (2012) e Malheiros (2023), no que tange às particularidades do território abaetetubense, compreendemos que as avaliações padronizadas não conseguem aferir a complexidade existente e ter seus resultados utilizados como políticas educacionais, pois é preciso considerar os sujeitos, o contexto que a escola está inserida, nos processos avaliativos, na dinâmica educativa escolar.

Diante dos problemas destacados, Malheiros (2023) discorre sobre formas de resistências organizadas em passos, a saber: 1) construir uma crítica ao capitalismo a partir do olhar dos povos amazônidas; 2) mergulhar na memória ancestral amazônica; 3) crítica ao modo de produção capitalista (universalidades e geopolítica); 4) movimento de pensar com os povos, com as diversidades e as comunidades; 5) considerar agendas políticas e teóricas.

Nesse âmbito, é necessária a concepção docente “[...] enquanto um intelectual orgânico, conforme pensamento gramsciano, sujeito que politicamente pode contribuir com a construção de uma sociedade justa e autodeterminada, na construção de processos educativos críticos, criativos, para a formação omnilateral[...]” (Maués; Costa, 2020, p. 21). A educação pública deve contribuir para a “[...] igualdade social, da democracia, da inclusão de todos os sujeitos, de práticas avaliativas inclusivas e emancipatórias [...]” para todos os sujeitos (Maués; Costa, 2020, p. 21).

Deste modo, esta seção tratou das transformações produtivas e do neoliberalismo, suas características e expansão mundial, a chegada ao Brasil em 1996 durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, fazendo um breve preâmbulo até o impeachment de Dilma Rousseff, a mudança de governo e a aprovação de leis que afetaram a classe trabalhadora. Fazendo nexos com o Trabalho Docente e resultados do estudo, trazendo à luz as implicações da reforma para o Trabalho Docente em Abaetetuba. A seção IV discutiu acerca do percurso da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e dos processos de resistências, e fará caracterização das condições de trabalho em Abaetetuba.

4. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA: MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS

Nesta seção aborda-se a implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Pará elencando o percurso legal, as características e diferenças, com objetivo de investigar as alterações em torno do trabalho docente a partir da implementação do Novo Ensino Médio e caracterizar as condições de trabalho docente no município de Abaetetuba-PA. Para discutir acerca da implementação da Reforma no Pará vamos dialogar com autores e autoras, seus respectivos estudos, tais como: Neves (2022), Negrão (2020), Silva (2022), Reis (2022), Souza (2024), Andrade (2023), Vieira (2024) e Lameira (2024), além de autores nacionais como Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2018) e Catini (2020). Para tratar das condições de trabalho docente em Abaetetuba a fundamentação será em Oliveira e Assunção (2010), Silva (2013), Antunes (2018), Porto-Gonçalves (2012), Malheiros (2023) e Oliveira e Hage (2011).

4.1 Implementação da Reforma no Estado do Pará

A Reforma do Ensino Médio realizada em 2017, tendo em vista a Lei nº 13.415/2017, em um contexto de transformações políticas e modificações em áreas sensíveis para a classe trabalhadora e seus direitos. No estado do Pará, a conjuntura era de modificações na organização da Secretaria de Educação, avanço da iniciativa privada no âmbito educacional paraense e parcerias com Organismos Internacionais (Negrão, 2020).

A reforma teve seu percurso iniciado em 2013 a partir da proposição do Projeto de Lei nº 6.840 em 2013 (Brasil, 2013). Algumas alterações foram indicadas, com destaque para quatro:

- 1) Organização em quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas);
- 2) Temas transversais, como prevenção ao uso de drogas e álcool e empreendedorismo, por exemplo);
- 3) Aumento da carga horária escolar de trabalho em sala de aula que seria aumentada gradativamente;
- 4) Sugere a instituição da jornada em tempo integral (Brasil, 2013).

Tal proposição foi justificada pelos seus idealizadores em duas ordens, resultados quantitativos em avaliação em larga escala e evasão escolar e distorção idade série, conforme o excerto a seguir originado do documento.

A partir da constatação, inclusive por meio dos **resultados de avaliações nacionais e internacionais** das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com **altos índices de evasão e distorção idade/série e de que**, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade (Brasil, 2013, p. 7).

A proposição não teve êxito em 2013, no entanto com a mudança de governo em 2016 foi retomada e aprovada em curto período de tempo como Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente se tornando a Lei nº 13.415/2017. Destaca-se pela pouca alteração do texto em relação à proposição de uma década antes.

[...] O Movimento Nacional em Defesa do EM que, representando quase todas as entidades profissionais de educação, travou um forte embate durante as poucas audiências públicas que aconteceram, com presença majoritária do setor empresarial, conseguindo que o PL acabasse ficando aparentemente engavetado durante anos. Enquanto isso, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), insatisfeito com o ocorrido, organizou um grupo de trabalho (GT) para aprimorar o PL 6840-A/2013 e, com pequenas mudanças, as propostas foram aprovadas na MP de 2016 (Krawczyk; Jacomini, 2025, p. 3).

É possível compreender que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 não foi efetivado pelas resistências de movimentos sociais, no entanto, destaca-se o forte interesse de setores empresariais nas mudanças no Ensino Médio, aliado a esses setores o Consed teve papel primordial para o avanço da proposta por meio de medidas como a criação de GT para discutir sobre as mudanças pretendidas.

Ao analisar o texto da lei em sua integralidade, é constatado que a reforma do ensino médio se trata de um conjunto de modificações, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007)⁹, além de instituir políticas para a implementação de escolas de nível médio em tempo integral e alterar a Consolidação das leis do Trabalho (CLT) (Lei nº 5.452/1943).

Reforma institui o aumento gradativo da carga horária do Ensino Médio de pelo menos de 1.000 h/anuais, no prazo de 5 anos, contados a partir de março de 2017, ou seja, até 2022 a carga horária total seria de 3.000h, dividido por 200 dias letivos, significa 5h por dia.

⁹ Esse para instituir o financiamento a implementação das escolas em tempo integral. FUNDEB é um fundo de financiamento que estabelece origem dos recursos, repasses e porcentagem a serem empregados na educação básica com intuito de distribuir de forma que haja diminuição das diferenças dos financiamentos em todo Brasil, vale ressaltar que o cálculo dos repasses consiste na quantidade de matrículas.

Foi realizada a divisão a seguinte divisão: 1.800 de carga horária para formação geral básica (conteúdos da BNCC) e 1.200 para a parte diversificada (Brasil, 2017).

No entanto, no cenário da crise pandêmica da covid-19, dos casos elevados de óbitos, consequentemente o fechamento de instituições públicas, incluindo as escolas, o MEC precisou readequar o calendário de implementação da reforma do Ensino Médio nos estados, prorrogando o prazo para 2024, de acordo com a Portaria nº 521, de 14 de julho de 2021 (Nepomuceno, 2022). Nesse contexto, muitos alunos evadiram e outros permaneceram com dificuldade para acompanhar o ensino remoto emergencial.

A Reforma compilou a formação geral básica em quatro áreas do conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2017, art. 35-A). A formação diversificada (itinerários formativos) é composta por cinco áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, art. 36).

No entendimento de Reis (2022, p. 34), o mercado influencia na escolha dos itinerários formativos e determina a formação dos estudantes, a lógica é de responsabilização, conhecimentos relacionados com o autoconhecimento e empreendedorismo, “[...] como se os jovens, por si mesmos, fossem capazes de superar as desigualdades sociais pelo saber empreender sua formação, seu projeto de vida e seu trabalho, e transformam o jovem em um empreendedor de si, um ser competitivo, individualista, meritocrático [...]”

Os itinerários formativos são descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, no artigo 6, inciso III da resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, como:

conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Kuenzer (2020, p. 58) caracteriza a divisão curricular como aligeirada, flexibilizada, “tem o sentido de superficialidade, de simplificação”. A autora chama atenção para o fato de “apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/2012” (Kuenzer, 2020, p. 58).

Na sessão de “Profissionais da Educação”, artigo 61, inciso IV, reconhece o professor de “notório saber” para ministrar disciplinas quando se tratar de formação técnica e profissional (inciso V, artigo 36), ou seja, a partir da nova legislação é permitido profissionais de qualquer área lecionar disciplinas nas escolas públicas.

Ademais, a Lei nº 13.415/2017 também agregou as mudanças realizadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Lei nº 13.467, aprovada em 13 de julho de 2017, pouco antes da Reforma do Ensino Médio. Isso significou que a terceirização, a flexibilização e a precarização dos contratos e das relações de trabalho foram incorporadas no âmbito educacional de nível médio. A precarização é entendida como redução da estabilidade dos vínculos empregatícios.

A flexibilização é vista como o cerne da reforma e de outras medidas contemporâneas, para Kuenzer (2020, p. 59), “[...] flexibilização também significa desprofissionalização, perspectiva institucionalizada pelas leis 13.429/2017 e 13.467/2017, que regulamentam, respectivamente, a terceirização dos serviços e as relações de trabalho (nova Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)) [...]”.

É possível compreender que a Reforma do Ensino Médio integra um conjunto de modificações nas legislações de setores que atingem diretamente a classe trabalhadora aprovada no mesmo ano, no âmbito trabalhista, nos investimentos realizados pelo Estado em setores fundamentais e na educação. Neste último, ocorreu sequência de alterações, iniciado pela Lei nº 13.415/2017, incidindo sobre a Base Comum Curricular brasileira, adequação do Estados e formulação/reformulação dos seus respectivos documentos curriculares, processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. Todo esse contexto contou com a necessidade de articular grupos de trabalhos nos Estados para construir documentos, passar por discussões, construir documentos orientadores para os professores e formar os docentes sobre o Novo Ensino Médio e sobre nossos conteúdos a serem trabalhados.

Motta e Frigotto (2017, p. 357) refletem que a justificativa dos dirigentes do Ministério da Educação para reformar o ensino médio era para “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico [...]”. Por isso, as reformas na educação foram/são vistas como forma de tornar o país mais competitivo no contexto da economia global (Laval, 2019).

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do

currículo, ajustando- -o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

A partir dessas ponderações, a urgência em reformar o Ensino Médio decorre de interesses econômicos, privatistas e de competitividade do mercado em relação ao global, para tanto a formação dos jovens deveria ser reestruturada, adequando o currículo da educação brasileira nível médio às concepções educacionais valorizadas deste século.

Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples (Motta; Frigotto, 2017, p. 359).

As modificações no Ensino Médio são descritas por Freitas (2018) como “reforma empresarial” pelo fato da proposição ser encabeçada por representantes de setores empresariais e de movimentos como o Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Freitas (2018) enfatiza a fragilização da educação dos jovens da classe trabalhadora e o avanço da introdução da tecnologia nos processos educacionais, conforme os excertos a seguir.

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo* (Freitas, 2018, p. 83) .

No pensamento de Freitas (2018, p. 83), a profissionalização no ensino médio cria “uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio)”. Uma estratégia para mascarar a qualidade do ensino público, “essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar” (Freitas, 2018, p. 83).

De acordo com Andrade (2023, p. 56), foram dois os principais interlocutores da reforma do ensino médio, o Conselho Nacional de Secretário de Educação (CONSED) e o Todos pela Educação (TPE), indicando “[...] a ofensiva dos interesses do capital sobre a educação, com o recrudescimento da Teoria do Capital Humano, fundamentando a valorização do discurso da empregabilidade [...]”. Nesse sentido, o Consed divulgou uma

carta¹⁰ de princípios sobre o Ensino Médio brasileiro em 3 de março de 2016, defendendo mudanças na etapa, conforme notícia do próprio Consed.

O Movimento Todos Pela Educação (TPE) foi um dos movimentos atuantes para a realização da Reforma do Ensino Médio empreendida em 2017. No relatório do TPE¹¹ em maio de 2017, com apoio do BID e do Itaú BBA, realizada pela empresa MultiFocus¹², intitulado “Repensar o Ensino Médio”, trouxe resultados de uma pesquisa sobre a última etapa da Educação Básica, levantamento com jovens de 15 a 19 anos. Ao final do relatório, foram destacados 12 fatos que correspondem a uma síntese dos principais resultados da pesquisa, sendo que uma das pontuações contidas no relatório, o fato 8 sobre a pesquisa, concluiu que “76% dos estudantes do Ensino Médio estariam dispostos a trocar um terço das disciplinas comuns por disciplinas técnicas. A aceitação da proposta é maior na região Nordeste e entre os estudantes das classes B e DE (TPE, 2017, p. 77). O discurso empregado ao longo do documento foi que eram demandas originadas de diálogo com os estudantes cursantes do ensino médio.

No site do TPE no mesmo mês, a matéria “Ensino Médio: o que querem os jovens?”, o movimento trouxe os dados do relatório citado para justificar a necessidade de “repensar” o Ensino Médio. Algumas questões foram levantadas como a falta de preparo do professor em relação a tecnologia e eletrônicos para aprendizagem em sala de aula, a aceitação de substituição de um terço das disciplinas por conteúdos técnicos de acordo com a escolha dos alunos. Percebe-se a ênfase no teor da matéria quando menciona o ensino técnico profissionalizante.

O Estatuto Social- Todos Pela Educação afirma no artigo 1º que “é uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica [...]”, no artigo 6º, onde trata sobre patrimônio social, receitas e sua destinação, explícita que o patrimônio é constituído por imóveis e bens próprios e contribuições que podem ser de pessoas físicas, instituições privadas, públicas, nacionais ou internacionais (TPE, 2013).

¹⁰ Notícia disponível em:

<https://www.consed.org.br/noticia/consed-entrega-documentos-com-posicionamento-sobre-a-base-e-proposta-par-a-o-ensino-medio>. Ressaltamos que não foi possível acessar o documento em sua integralidade em virtude da indisponibilidade da página do Consed, quando se refere a este documento específico. Acesso em: 3 de jan. 2026.

¹¹ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>
https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/131.pdf. Acesso em: 3 de jan. 2026.

¹² Empresa privada especializada em entender o potencial de mercado, o perfil do consumidor, entre outras atribuições, utiliza algumas metodologias como entrevista individual, grupo focal, curadoria e compra acompanhada, para propor soluções para as questões dos clientes. Descrição baseada no site da empresa. <https://www.multifocus.com.br/>. Acesso em: 3 de jan. 2026.

Na seção II, do objetivo social, no artigo 3º, dos objetivos e estratégias, parágrafo 2º, destacam-se duas estratégias:

- (iii) Articular-se com entidades nacionais de direito público e de direito privado com o propósito de debater e implementar ações integradas que interfiram positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil; (iv) Promover a articulação e criar sinergia entre os projetos, programas políticas de Educação, existentes e vindouros [...] (TPE, 2013).

De acordo com a instituição, disponível no site próprio dos referidos, são alguns mantenedores, empresas privadas, institutos e famílias do ramo empresarial. Destacam-se os Institutos Ayrton Senna, Península, Natura e Itaú como atuantes em discussões quando se refere à educação Brasileira. Abaixo, uma fotografia dos mantenedores que constam no site do TPE.

Imagem 1- Mantenedores do Todos Pela Educação

NOSSOS MANTENEDORES

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos. Para mantermos o trabalho por uma escola pública de qualidade, contamos com a contribuição de mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação!



PLATAFORMAS DE DOAÇÃO PESSOA FÍSICA



Fonte: Site TPE, 2025. <https://todospelaeducacao.org.br/transparencia/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

De acordo com Pereira e Evangelista (2019), o capital educa o educador e desencadeia a expropriação do conhecimento dos/as trabalhadores/as docentes, o gerenciamento da formação e do trabalho. Atua com estratégias de esvaziamento de sua potência política de

contribuição para a transformação da ordem social do capital. A manobra política que o TPE faz, materializa um projeto privatista de educação para o Brasil; alinhada à política dos organismos internacionais, que incidem com orientações para uma educação homogênea; e que incide para a formação dos docentes, o escasseamento da teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, suprime também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado (Pereira; Evangelista, 2019).

O relatório final construído pela Fundação Carlos Chagas (FCC), datado de julho de 2015, com realização do Instituto Victor Civita, parcerias Itaú BBA, Instituto Unibanco, Itaú -Fundação Itaú Social e Instituto Península, intitulado “Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros”, trouxe discussão acerca do Ensino Médio nos 27 estados brasileiros, estudando os documentos curriculares e demais legislações afins. O estudo foi realizado no período de maio a julho de 2014, utilizando pesquisa bibliográfica, formulário aplicado às equipes gestoras das secretarias estaduais.

Um dos destaques apresentados foi a diversidade de termos para denominar o documento curricular dos estados, a forma diversificada e singular do “que ensinar”, variação da organização temporal, o excesso de conteúdo, em relação a parte diversificada sugerem “que poderia haver a oferta de componentes curriculares mais próximos da realidade local e juvenil” (FCC, 2015, p. 142). Em suma, de acordo com nosso entendimento, o documento apresenta indicativo de unificação curricular do ensino médio.

Indicando a necessidade de unidade nacional e “talvez faça sentido deixar mais espaço para as escolas escolherem, à luz de seus próprios juízos, o que lhes parece ser mais recomendável do ponto de vista pedagógico para atender às necessidades de seus alunos e os interesses de seus professores”. Ao final do documento, destacam que o estudo poderia contribuir para a construção da base nacional. Abaixo algumas reflexões contidas no relatório.

- apresentar, com transparência, os critérios de seleção daqueles que compõem a equipe responsável pela redação da base nacional comum;
- divulgar os documentos produzidos, nas diferentes fases do trabalho, aos técnicos das diferentes secretarias de Educação, professores do Ensino Médio, membros da academia, associações de especialistas das várias disciplinas, sociedade civil, incluindo os jovens;
- construir um vocabulário pedagógico comum para tratar dos conceitos que serão empregados na base nacional comum (por exemplo, eixos, dimensões, princípios, competências, habilidades, contextualização, diversidade, cidadania etc.), permitindo que todos possam ter uma compreensão comum sobre eles;
- selecionar conteúdos escolares, estratégias de pensamento (**competências e habilidades**) e valores à luz da formação geral que se espera para o jovem conculinte do Ensino Médio regular;

- cuidar do sequenciamento e da progressão articulada dos conteúdos, assegurando uma visão harmônica do conhecimento escolar e uma aprendizagem bem sedimentada;
- atentar ao grau de detalhamento que se pretende dar aos conhecimentos, estratégias de pensamentos e valores, pois se um excesso de indicações pode vir a engessar o ensino, a falta delas pode corromper a finalidade mesma do projeto nacional. Deve-se, portanto, buscar um equilíbrio entre o extremamente genérico (que não conseguirá orientar as redes de ensino) e o excessivamente especificado (que engessa o ensino e os professores);
- especificar a qualidade das aprendizagens que se quer do conhecimento escolar e a sofisticação esperada das estratégias de pensamento, fornecendo exemplos retirados da prática pedagógica, para orientar o trabalho docente;
- **conceber a base comum levando em conta a necessidade de reservar tempo e espaço para a parte diversificada, uma vez que é nela que se pode desenvolver uma identidade regional e trajetórias mais individualizadas, em conformidade com as expectativas dos jovens** (FCC, 2015, p. 145, grifo nosso).

O documento levanta a necessidade de construir uma Base Curricular Nacional com certa unidade, destacando a escolha de conteúdos voltados para habilidades e competências, além da reserva de espaço para inserir parte diversificada.

A reforma empresarial costuma argumentar que a “base” pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como “básico”, e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais. (Freitas, 2018, p. 83-84).

Em setembro de 2016 iniciaram ocupações nas escolas públicas, institutos federais e universidades em protesto a Medida Provisória nº 746/2016, a PEC 241/2016, posteriormente Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabelece novo regime fiscal no país e congelava recursos para educação por 20 anos, a proposta nº 867/2015 baseado no Projeto Escola Sem Partido, de acordo com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) em outubro de 2016 havia 1.197 ocupadas nas cinco regiões do Brasil.

No cenário paraense de resistências e lutas em defesa do Ensino Médio e contra medidas que enfraqueceram significativamente direitos da classe trabalhadora foram registradas ocupações de instituições de ensino públicas em 19 unidades e em 11 municípios diferentes no Estado do Pará (Groppo; Araujo; Moraes, 2021).

[...] seis campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), cinco escolas de Educação Básica (quatro estaduais e uma federal), quatro campi da Universidade Federal do Pará (UFPA), dois campi da Universidade do Estado do Pará (UEPA), um campus da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e um campus da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A capital, Belém, teve o maior número de unidades ocupadas (seis), seguida por Abaetetuba, Altamira e Marabá, cada qual com duas ocupações. Os municípios a seguir tiveram uma ocupação cada: Bragança, Cametá, Castanhal, Marapanim, Santarém, Vigia e Tucuruí (Groppo; Araujo; Moraes, 2021, p. 5).

Nota-se pouco registro de escolas da Rede Estadual de ensino do estado, evidenciando o papel das instituições de nível técnico (IFPA) e superior estadual e federal nas ocupações paraenses. Em Abaetetuba houve ocupação no Instituto Federal do Pará/*Campus* Abaetetuba¹³ e na Universidade Federal do Pará/*Campus* Abaetetuba¹⁴.

Para além das pautas comuns citadas, Rocha (2020, p. 80) sintetizou as pautas específicas de alguns estados, conforme a seguir:

As ocupações foram motivadas por diversas pautas: em São Paulo, contra o fechamento e a reorganização das escolas, em 2015 e em 2016, pela falta de merenda em escolas do ensino integral e o corte no orçamento da educação; em Goiás contra o projeto das OS do Governo Perillo; no Rio, em apoio à greve dos professores e por melhorias nas escolas – material didático, merenda, infraestrutura–; no Rio Grande do Sul, pelo repasse em dia da verba de autonomia das escolas e a defesa do ensino público de qualidade [...].

Rocha (2020) destaca a reação do poder público às ocupações, deslegitimando o movimento estudantil como forma de enfraquecer a causa perante a sociedade e o papel da mídia de reforçar uma imagem negativa das ocupações. Também é necessário enfatizar o discurso do deputado Kim Kataguirí¹⁵ em uma coluna de um jornal de grande circulação nacional, se referindo aos estudantes como desocupados, acusando os movimentos de depredação e de crimes.

Dentre as acusações feitas por Kataguirí, estão: aliciamento dos estudantes por partidos políticos e entidades estudantis vinculadas à esquerda (Ubes e UNE) e crimes como roubo – dinheiro, notebooks, telefones, pendrives –, arrombamento de gavetas e armários, depredação de portas e equipamentos. Aqui, o colunista se refere ao caso de uma escola técnica de São Paulo (Rocha, 2019, p. 70).

Rocha (2020, p. 67), em seu artigo, elenca “relação entre a estratégia, a forma e os valores compartilhados no processo de ocupações das escolas”, onde sintetiza as formas de atuação dos movimentos, destacando para além das ocupações foram realizadas outras frentes como o ativismo *on-line*, por exemplo. É possível compreender que as ações e valores compartilhados são de igualdade, cooperação e tolerância, a natureza das manifestações são bem diferentes das concepções propagadas para manchar e enfraquecer o movimento.

¹³<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/10/alunos-desocupam-unidades-do-ifpa-em-belem-e-abaetetuba.html>. Acesso em: 3 de jan. de 2026.

¹⁴<https://dol.com.br/noticias/para/noticia-384056-ufpa-abaetetuba-permanece-ocupada-por-academicos.html?d=1>. Acesso em: 3 de jan. de 2026.

¹⁵ É um dos fundadores do Movimento Brasil Livre-MBL, originado em 2014 no contexto de manifestações nas ruas em prol do impeachment de Dilma Rousseff, de acordo com o site do movimento (<https://mbl.org.br/>) foram atuantes na convocação e organização de manifestações reivindicando o impeachment da presidente no período mencionado.

Outra estratégia utilizada foi culpabilizar sindicatos e partidos políticos, retirando o caráter legítimo da coletividade, além de ignorar as demandas do movimento e repressão em alguns estados (Rocha, 2020).

Quadro 7- Estratégias de ações, forma de ação e valores partilhados

Estratégia de ação	Forma de ação	Valore partilhados
Ocupação das escolas	Decisões tomadas de maneira coletiva por meio de assembleia	Horizontalidade
Trancaços das ruas	Divisão dos serviços e a busca pela igualdade de gênero	Igualdade
Passeatas nas ruas	Resistentes quanto à interferência de movimentos sociais e partidos políticos	Cooperação
Ativismo <i>on-line</i>	Aulas e oficinas temáticas e atividades culturais	Tolerância

Fonte: Rocha (2020).<https://revistas.ufpr.br/scslpr/article/view/71450/40287>

Ademais, foram registradas inúmeras cartas de repúdio em relação à Medida Provisória nº 746/2016 quanto posteriormente a aprovação da Lei nº 13.415/2017, destacamos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e outras centenas de entidades comprometidas com a educação pública. As cartas de repúdio divulgadas em 2016 com a aprovação da MP nº 746, destacam o caráter autoritário, sem diálogo da proposta, alertava a sociedade sobre a fragmentação do Ensino Médio e o favorecimento da mercantilização da educação pública. As cartas e notas de posicionamentos após 2016 continuavam afirmando a necessidade da revogação da Reforma do Ensino Médio.

No estado do Pará, o Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) nos sucessivos anos após a aprovação da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, convocou os professores da Rede Pública para discutir a respeito e elaborar contraproposta para documento curricular paraense, no caso do “2º Seminário¹⁶ sobre o novo Ensino Médio”, realizado em 7 de novembro de 2019, na Escola Estadual Anísio Teixeira. Também ocorreu o “Seminário Novo Ensino Médio: Mudanças, avanços e

¹⁶ <https://sintep.org.br/ii-seminario-do-ensino-medio/>

retrocessos”, realizado dia 13 de setembro de 2024, no Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT/UEPA), no ano seguinte o “Seminário Ensino Médio: A Educação não é mercadoria, é direito!, com tema “Os desafios da Implementação da Matriz Curricular do Ensino Médio na Amazônia Paraense”. Ademais, foram realizadas *lives*, construção de materiais, divulgação de posicionamento a favor da revogação da Reforma, entre outras medidas de luta e resistência.

Apesar dos processos de resistência ao longo do percurso da aprovação da Medida Provisória 746/2016, posteriormente Lei nº 13.415/2017, foram inúmeras as formas de contestações tanto a nível nacional como na esfera estadual, no entanto, as modificações foram efetuadas, dessa maneira “[...] demonstra-se que os interesses do capital prevaleceram e, dessa forma, as realidades das juventudes da Amazônia não foram consideradas, bem como as necessidades formativas da classe que vive do trabalho (Andrade, 2023, p. 57).

No estado do Pará, de acordo com estudos de Negrão (2020), a Reforma ocorreu sem ampla discussão, essa afirmação é vista nas inúmeras decisões realizadas entre SEDUC e Conselho Estadual de Educação (CEE), sendo desconsiderada qualquer opinião de movimentos sociais, entidades e os próprios professores. A partir de 2013 é observado avanço dos setores privados com serviços e assistência pedagógica. Outra característica foi a doação do Ensino Médio em Tempo Integral, em que a SEDUC desenvolveu o projeto piloto com escolas selecionadas da Rede. Estas receberam financiamento para adequação dos espaços.

A movimentação do Pará para a implementação iniciou em 2017 com seminário internacional em que foram apresentados pela Seduc os quatro Grupos de Trabalho referentes à reforma do ensino médio no estado do Pará, conforme pontua Negrão (2020).

Em preparação à Reforma do Ensino Médio, nos dias 22, 23 e 27 de junho de 2017, ocorreu no Pará um Seminário Internacional intitulado de “Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”³⁵, **tendo à frente o Instituto Unibanco, com apoio das Relações Globais da Diretoria para Educação e Habilidades da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)**. Nesse Seminário, foi apresentado pela Secretária de Educação à época, um Relatório contendo a apresentação do 1º Planejamento visando à Reforma do Ensino Médio e a síntese dos primeiros resultados do FEEM em relação à Sondagem de Aptidões (Pesquisa Vocacional) e à demanda aos itinerários formativos, mediante a pesquisa da oferta por eixo tecnológico que possibilitasse identificar possíveis Arranjos Produtivos Locais (APLs), estruturados por quatro (4) eixos: Eixo 1 – Pedagógico; Eixo 2 – Logístico; Eixo 3 – Desenvolvimento de Profissionais e, Eixo 4 – Financiamento (Negrão, 2020, p. 84, grifo nosso).

Nota-se a presença constante de Organismos Internacionais nos direcionamentos da educação paraense, como Instituto Unibanco, Banco Interamericano para Desenvolvimento

(BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como será observado ao longo do processo de implantação.

O GT pedagógico foi dividido em quatro subeixos para tratar dos documentos bases do currículo paraense, “sendo: GT1. Estudo de aptidão; GT2. Itinerário das formações profissionais; GT 3 a 6. Eleição dos conteúdos significativos para a formação do cidadão, por áreas tratadas, em G3. Linguagens e suas tecnologias; G4. Matemática e suas tecnologias; G5. Ciências da natureza e suas tecnologias e; G6. Ciências Humanas e Sociais aplicadas” (Negrão, 2020, p. 85).

O Eixo Pedagógico do 1º Planejamento da Seduc/PA, referente à introdução de medidas e ações, visando à Reforma do Ensino Médio, em parceria o CEE-PA, embora tenha iniciado estudos sobre a MP nº 746/2016, a partir de 2016, visando ao planejamento de ações com foco na BNCC, realizou-se ainda em 2015 a reativação do Fórum Estadual do Ensino Médio (FEEM), criado em 2012 pela Resolução de nº 333, de 1º de novembro de 2012 (PARÁ, 2012a), sob nova estruturação (2015 e 2016); isso respondia às perspectivas de orientações do MEC sobre o processo de construção da base, até então em sua 2ª versão, o qual passava a ser organizado por Grupos de Trabalho (GT) (Negrão, 2020, p. 85).

Em 23 de fevereiro de 2019, pela Portaria nº 022/2018 - GS/SEDUC, é definido atribuições da Comissão Estadual, de carácter consultivo, assim como elenca os integrantes da comissão, são eles: representante da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Estadual de Educação (FEE), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Pará (UFPA), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e Ministério Público do Estado do Pará (MPPA). Todas as entidades eram representadas por dois membros, sendo um titular e um suplente.

1. Debater sobre as possibilidades e necessidades da implementação da BNCC, gerando participação e envolvimento no processo.
2. Convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias da Comissão Estadual – BNCC/PA, expedindo a convocação para os membros titulares e para cada um dos órgãos, entidades e movimentos representados, com antecedência mínima de 48 horas, encaminhando a pauta e documentos a ela correspondentes;
3. Coordenar as reuniões da Comissão Estadual – BNCC/PA;
4. Elaborar a pauta das reuniões, contendo as sugestões encaminhadas pelos seus membros e/ou do Comitê Executivo;
5. Submeter à aprovação da Comissão Estadual – BNCC/PA as atas das reuniões e;
6. Comunicar, mediante ofício, as entidades que compõem a Comissão Estadual – BNCC/PA o não comparecimento dos seus representantes às reuniões (Pará, 2018).

No entanto, na visão de Negrão (2020), as ponderações da comissão não foram consideradas pela Seduc acerca da implementação da BNCC do Ensino Médio no Pará, isto é, dos integrantes representantes da UNCME, FEE, UFRA, UFPA, UBES e MPPA, todos mencionados na Portaria nº 022/2018 - GS/SEDUC como membros da comissão responsável por discutir sobre a implementação do Ensino Médio no estado e da construção documento curricular.

[...] diante das manifestações contrárias à implementação da BNCC EM no Estado, a Seduc/PA desconsiderou os posicionamentos dessa Comissão. Com isso, ignorando os resultados da referida Comissão e levou à frente as ações designadas ao Comitê Executivo, de acompanhar e monitorar o processo de implementação e avaliação da (re) elaboração, bem como de constituir e acompanhar as atividades das Assessorias Técnicas para o planejamento e execução (Negrão, 2020, p.120).

Na mesma portaria foram indicados os integrantes do Comitê Executivo da implementação da BNCC no Estado e suas atribuições. São instituições do comitê: Secretaria de Estado de Educação do Pará, Conselho Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. As atribuições do Comitê Executivo são:

1. Convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias, expedindo a convocação para os membros titulares e para cada um dos órgãos, entidades e movimentos representados, com antecedência mínima de 48 horas, encaminhando a pauta e documentos a ela correspondentes.
2. Acompanhar a implementação da BNCC no âmbito do estado do Pará;
3. Monitorar processo de implementação e avaliação da (re) elaboração curricular da BNCC no estado do Pará;
4. Articular e/ou promover debates sobre a Base Nacional Comum Curricular junto à rede pública de ensino no estado do Pará;
5. Constituir e acompanhar as atividades das Assessorias Técnicas para o planejamento e execução do processo de implementação, de acordo com as parcerias/regime de colaboração estabelecidos;
6. Constituir e acompanhar os Grupos de Trabalhos responsáveis pelo processo de (re)elaboração curricular;
7. Coordenar o processo de (re)elaboração e revisão curricular, a partir das atividades oriundas da Assessoria Técnica e dos Grupos de Trabalho;
8. Encaminhar à Comissão Estadual e ao Conselho Estadual de Educação, a nova proposta curricular oriunda das consultas públicas e encontros com as escolas.
9. Publicar a nova proposta curricular (Pará, 2018).

Para Negrão (2020, p. 119), há diferença nas atribuições do comitê executivo e da Comissão Estadual da BNCC Pará, o qual se refere à Portaria nº 022/2018 - GS/SEDUC, “[...]”

sendo que à Comissão cabia a função de discussão sobre a viabilidade, ou não, da implementação da Reforma e da BNCC no estado, enquanto o Comitê possuía o caráter de execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação.”

Para enfrentar os dissensos, a Seduc instituiu e nomeou a Coordenação Estadual de Currículo e BNCC e para integrar a comissão de Apoio à Implementação da BNCC do Ensino Médio, por meio da Portaria nº 851/2018 - GS/SEDUC, divulgada em 12 de julho de 2018, no Diário Oficial do Estado. Entre as atribuições, no artigo 2ª da portaria, estava planejar reuniões, organização de cronogramas de ações da implementação da BNCC, direcionar a construção do currículo das escolas estaduais e orientar as URE, conforme a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.

O Conselho Estadual de Educação aprovou as Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio para Rede Estadual do Pará por meio da Resolução nº 208 CEE/PA, de 1 setembro de 2022. Após o processo mencionado anteriormente, em 2021 foi finalizado o Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio, com 646 páginas, dividido em 6 seções, são elas: 1) processo de construção do documento; 2) concepções de currículo; 3) concepção e organização curricular; 4) formação geral básica e formação direcionada para o mercado de trabalho; 5) elenca o Ensino Médio vários contextos, como Educação Especial, Educação do Campo, das Águas e Florestas e Educação para Privados de Liberdade, por exemplo; 6) e trata da organização do trabalho pedagógico no Estado do Pará.

Embora a base de sustentação epistemológica deste documento curricular seja de tendência crítica e progressista, optou-se pela preservação da estrutura de competências e habilidades, em função da organização da BNCC – etapa ensino médio, das orientações fixadas nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), além da Política Nacional de Avaliação aplicada ao ensino médio (a exemplo, SAEB e ENEM), conforme apresentado no texto introdutório deste documento [...] (Pará, 2021, p. 66).

De acordo com o Documento, a concepção adotada está fundamentada na teoria crítica e progressista, no entanto para atender as orientações da legislação educacional referente ao Ensino Médio, as transformações educacionais no âmbito nacional e avaliações em larga escala, as habilidades e competências foram preservadas com intuito de desenvolver o protagonismo juvenil. O termo protagonismo juvenil ou simplesmente protagonismo é recorrente ao longo do texto.

No “Novo” Ensino Médio o protagonismo juvenil encontra-se atrelado, por meio das DCNEM de 2018 e da BNCC, à flexibilização curricular através dos itinerários formativos. A ideia presente nesta relação é a de que incentivar o jovem a escolher um itinerário formativo para aprofundar seus estudos, de acordo com seus interesses,

consiste em um estímulo ao protagonismo juvenil e desenvolvimento de seu projeto de vida, com autonomia (Andrade, 2023, p. 113).

Essa concepção de protagonismo juvenil foi mencionada por dois professores ao longo das entrevistas e demonstra o entendimento absorvido acerca do Novo Ensino Médio, para eles as mudanças focaram o trabalho no aluno, para que “[...] o aluno passe a produzir, a se expressar melhor. Então, esse aspecto melhorou bastante” (professor de matemática, Tom, 2025). Professora Clarice (2025), de Língua Portuguesa, relaciona o seu sentimento de valorização profissional ao desenvolvimento dos alunos, pois “hoje eu não sou detentora do conhecimento, eu sou mediadora, para que o meu aluno seja o protagonista, se eu ver o sucesso dele, mesmo que essa valorização não chegue totalmente a mim, mas, através dele, me sinto valorizada”.

Em contrapartida, três dos cinco professores entrevistados, possuem a concepção de que o novo Ensino Médio está fragmentado, esvaziado, perda de espaço de disciplinas importantes para formação integral humana, substituídas por projetos e percursos formativos, prejuízos tanto para o trabalho docente como para a formação crítica da realidade, dos problemas sociais do contexto a qual estão inseridos.

Retomando o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Pará, Negrão (2020, p. 130), relata que houve três tentativas de planejamento para implementar a reforma do Ensino Médio no estado, em que alguns momentos foi necessário rever as datas do cronograma, e destaca “a fragilidade e a dependência da gestão da educação paraense às orientações/determinações exógenas ao território, a respeito do âmbito curricular, a fim de operacionalizar um cronograma de implementação da Reforma”. Reforça a presença de Organismos Internacionais em território paraense como o BID e a iniciativa privada como Instituto Unibanco no processo de implantação das modificações no Ensino Médio.

Em 28 de novembro de 2018, foi publicado no Diário Oficial do Estado, o Regimento para funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Básica no Pará com alterações observando as legislações nacionais em vigor. Na perspectiva de Negrão (2020), na sua dissertação “A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará”, as mudanças no regimento escolar do Estado caracterizam a primeira etapa da reforma do Ensino Médio, pois ocorre adequação a Lei nº 13.415/2017, a BNCC para o Ensino Médio e também ao regime nacional de contenção de gastos aprovado pela PEC 55.

Ao colocar como centro de gravidade da esfera política e as políticas destinadas ao Ensino Médio Paraense, assinala-se que a Seduc/PA buscou racionalizar recursos e

diminuir o seu papel na responsabilidade estatal, no que se refere às demandas das políticas sociais, passando a transformar políticas públicas, em projetos e programas de parceria privada [...] Em outras palavras, pode-se afirmar que, entre 2015 e 2016, a Seduc/PA apresentou medidas e ações associadas à atuação de um Estado com tendência ao gerencialismo, com influência direta dessa perspectiva sobre os âmbitos da gestão educacional (Negrão, 2020, p. 73).

O caso do Pará está relacionado com a mudança na concepção de gestão da Seduc, voltado para implementação de gestão educacional baseado em resultados, de caráter gerencialista, racionalização de recursos, a entrada de setores privados tendo em vista a diminuição da responsabilidade estatal nomeada pela autora. Destaca-se o período mencionado coincidente com a retomada e aprovação da MP nº 746/2016.

Catini (2020, p. 25) destaca “a naturalização do fato de uma instituição como banco mais lucrativo do país possa ser educador da juventude trabalhadora está em vias de se consolidar plenamente [...]”. Esse processo se encontra em ritmo acelerado com base nas indicações de Negrão (2020) no estado do Pará, como visto no parágrafo anterior. O interesse está na “[...] captura de recursos e na ampliação de mercados- conforme analisa a maior parte da produção teórica crítica sobre a privatização da educação [...], além do mais, os institutos privados estão envolvidos em parcerias no âmbito da educação pública (Catini, 2020, p. 59).

Quando o Estado retira investimento da educação, ele abre espaço para empresas privadas, dessa forma os rumos educacionais são direcionados pelos bancos e Fundações. Todo percurso evidenciado por Negrão (2020), é claramente reflexo da Nova Gestão Pública, em que o processo de privatização é factível no Pará, assim como em outros estados, além da “gestão” das mudanças sendo operadas pelos bancos.

No entanto, as especificidades do caso paraense iniciam em 2013 com a cooperação entre Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no site do Banco é descrito algumas das metas estabelecidas para a educação do estado.

De acordo com o comunicado de imprensa publicado dia 26 de março de 2013 no *site* do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), intitulado “Pacto pela Sua Educação no Pará é lançado com apoio do BID”, onde é destacado os parceiros (setores privados, público, sociedade civil e o próprio BID), com objetivo de “melhoria da qualidade da educação básica do Estado, a partir de ações voltadas para a qualidade do ensino e capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e infraestrutura escolar” (BID, 2013). A nota menciona que o Estado pretendia aumentar o rendimento no Ideb em 30%.

Entre outras ações, a iniciativa prevê a implantação do sistema de avaliação do Estado; a integração e expansão dos programas de recuperação para séries

focalizadas; a criação de um módulo de formação de profissionais da Educação na Escola de Governo; o estabelecimento de critérios técnicos para a seleção de gestores escolares; a implementação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional; a modernização dos sistemas de gestão da Secretaria de Educação e a criação de uma política de incentivos baseada em resultados (BID, 2013).

Nessa perspectiva, algumas medidas posteriores se destacam no âmbito da educação do estado como a criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOR), contratação da empresa Falconi para assessorar a Seduc em mudanças organizacionais na concepção de gestão por resultados e promover formação aos docentes, a mudança no regimento das escolas, a inserção de tecnologia¹⁷ na educação e a supervalorização da forma de gestão empresarial (Negrão, 2020).

Andrade, Costa, Figueirêdo e Cabral (2022, p.7), no artigo “As interfaces da relação público-privada na Formação de Professores/as: A BNCC e o lugar das universidades na Região Norte do Brasil”, evidenciaram o expressivo número de instituições privadas “[...] disputando a formação de professores e o financiamento público na política de editais [...]” na região Norte do país. Portanto, a entrada da iniciativa privada no contexto educacional para finalidades de formação de professores/professoras ocorre também em outros estados da região, quiçá do Brasil.

No caso de Abaetetuba, duas ou três escolas foram selecionadas para serem escolas piloto para o Ensino Médio Integral. Apesar dos recursos, as instalações da escola eram insuficientes para que os alunos das ilhas e ramais pudessem passar o dia, considerando que condições como refeitório, banheiros adequados, por exemplo, eram fundamentais.

A reestruturação da Seduc, para atender à implementação da Gestão por Resultados, iniciada em 2016, intensificou-se após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, colaborando com o propósito de alterar um conjunto de normatizações da rede estadual de ensino, dentre elas, o Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica, atualizado em 2010. Favoreceu também, em 2017, a produção de uma Minuta destinada a adequar a política estadual às modificações realizadas pela Reforma. A Minuta do Regimento modificado passou a estabelecer as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará, incorporando, dessa forma, as alterações realizadas na Lei nº 13.415/2017 (Negrão, 2020, p. 99).

A Reforma no Estado do Pará intensificou e expandiu o processo de precarização do trabalho docente, das condições de trabalho e do projeto de privatização e informatização da educação pública paraense que está em curso desde 2015 (Negrão, 2020). Pode-se compreender que a reforma do Ensino Médio implantada no Pará faz parte de um projeto de

¹⁷ A inserção de tecnologia na educação pode ser benéfica ou não, dependendo dos objetivos da sua utilização. No caso mencionado, não é positivo pelo fato de contribuir para a precarização da educação e do trabalho docente.

sociedade onde os educandos são desapropriados para receber educação pública, que contenham valores que valorizam os conhecimentos socialmente construídos ao longo da história humana, para ceder espaço para conteúdos rasos e mecânicos.

Este estudo revelou o surgimento de questões particulares no Estado do Pará, como a privatização da educação pública e a presença das avaliações em larga escala. No campo dos serviços, a privatização ocorre pela terceirização de agentes de portaria e merendeiras, além dos equipamentos para impressão das secretarias. O campo pedagógico está envolto por avaliações em larga escala como Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) para verificar aprendizagem com intenção de preparar os alunos para o Saeb, as avaliações de entrada e saída, primeiro e segundo bimestre, todas essas avaliações são constituídas de em média 45 a 50 questões de múltipla escolha, alternativas de A a D, somente de Português e Matemática, as questões de Português, por exemplo, são formatadas com um texto grande ou dois pequenos, estilo Enem, conforme foi observado durante as observações.

No apagar das luzes de 2024 a Assembleia Legislativa do Pará (Alepa) aprova a Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024, que trouxe prejuízos para os trabalhadores docentes em relação a carga horária, gratificações e plano de carreira (G1 Pará, 2024). De acordo com o calendário do Sintepp, a deflagração de greve ocorreu dia 23 de janeiro, encerrando dia 10 de fevereiro por meio de decisão em assembleia, a decisão foi de suspender a greve, mas com manutenção do estado de greve, pois a luta continuava em busca da revogação (Sintepp Pará, 2025). Toda a luta dos professores/professoras, iniciou anteriormente na aprovação do Projeto de Lei nº 729/2024, em que foram recebidos com *spray* de pimenta e certa violência pelos agentes de segurança pública em frente à Alepa, onde ocorria a votação pelos parlamentares paraense, o protesto era pela medida autoria e sem diálogo com a categoria a respeito dos ataques ao seu plano de carreira, entre outras questões. Tal episódio ficou tão evidente quando o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) divulgou uma nota de repúdio aos atos de violência sofridos pelos professores/professoras paraenses.

Contudo, o movimento em favor da revogação ganhou força quando os povos indígenas iniciaram ocupação no prédio da Seduc em Belém, representações de 14 comunidades indígenas, permaneceram em torno de um mês (G1 Pará, 2025a). Além das reivindicações da revogação da Lei nº 10.820/2024, que feria o direito à educação das comunidades tradicionais, abria espaço para inserir a educação a distância em locais considerados longínquos, como comunidades indígenas e quilombolas e pediam a exoneração do então secretário de educação do estado, Rossieli Soares (G1 Pará, 2025). A mobilização

ganhou repercussão nacional e chamou atenção da sociedade, e no dia 12 de fevereiro de 2025 a Assembleia Legislativa aprovou com unanimidade a revogação da lei. Em 14 de junho, o Secretário de Educação do Pará anunciou a entrega do cargo (G1 Pará, 2025). Constituindo assim, um momento histórico no estado no cenário educacional.

As alterações em torno do Trabalho Docente foram significativas a partir da implementação da Reforma do Ensino-Lei nº 13.415/2017 no território de Abaetetuba, justificada pela perda de espaço de disciplinas (Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, Inglês, Geografia e História) responsável por proporcionar condições para fazer a crítica da realidade e seus problemas sociais, com isso a diminuição da carga horária condiciona os professores/professoras assumir mais turmas, conseqüentemente ocorre sobrecarga de trabalho. No campo da discussão do trabalho docente é entendido como intensificação do trabalho o aumento de atividades no mesmo espaço de tempo (Dal Rosso, 2008). Nesse panorama, surgem as especificidades territoriais que não foram consideradas ao reformar o Ensino Médio e o processo de reorganização da Seduc que também incidiu sobre a docência.

Na próxima seção, aprofunda-se a discussão acerca das condições de trabalho com base nas falas dos sujeitos entrevistados sobre as implicações da Reforma do Ensino Médio para Trabalho Docente no território abaetetubense, os sujeitos fazem contribuições importantes para responder como está materializado a docência considerando esse cenário de mudanças na última etapa da educação básica.

4.2 Condições de trabalho docente no contexto da reforma do ensino médio no município de Abaetetuba-PA

As condições de trabalho são um termômetro para compreender o trabalho docente, tendo em vista que perpassa pela remuneração, condições do espaço físico, materiais, a definição de jornada de trabalho, entre outros, ou seja, o conjunto de toda essa organização mostra claramente a realidade da docência. Por isso, as condições de trabalho serão abordadas neste subitem por responder acerca dos impactos da reforma para o trabalho docente.

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e a relação do número de alunos por professor também podem

ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (Silva, 2013, p. 15).

A entrevista realizada com os/as professores/professoras da escola Escola de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra evidenciou que os impactos foram observados de forma negativa pelos docentes das disciplinas filosofia, sociologia e história. Nas condições de trabalho, foram citadas a diminuição da carga horária, tiveram que trabalhar com outros componentes para não ter perdas salariais, o que ocasionou aumento na quantidade de turmas, sobrecarga de trabalho e prejudicou o ensino pela redução de aula de algumas disciplinas, principalmente as das áreas de humanas. A fala a seguir relata a resposta de um docente de sociologia.

Mudou a questão da carga horária, a minha disciplina sociologia teve uma baixa, então, antes a gente trabalhava 10 horas, que eram duas aulas por turma, e a partir de 2017 ficou só uma aula, cinco horas, então, com isso dobrou o número de turmas e outros componentes que nós tivemos que pegar para não ter perda salarial principalmente, então, com isso eu acho que o rendimento caiu demais, porque a gente ficou muito sobrecarregado, não tem como a gente fazer um bom trabalho e o tempo também, sociologia é uma disciplina que exige leituras, são coisas complexas, então, em uma aula a gente não consegue e o conteúdo do ENEM, principalmente, ele não reduziu, então, a gente não consegue conhecer um conteúdo extenso, não consegue dar uma aula de qualidade, porque o tempo é muito pouco, ficou muito reduzido (Professora de sociologia, Simone, 2025).

O professor de história, Bernardo (2025), pontua que “[...] os professores, principalmente de ciências humanas, foram os mais afetados [...]” com o Novo Ensino Médio, principalmente os docentes de sociologia, filosofia e Inglês, denotando uma consciência de classe dos processos enfrentados pelos colegas e certa solidariedade pelas questões suportadas no cotidiano.

Reduziu para uma aula, depois voltaram atrás e agora fixaram em duas aulas. Isso falando de História. Agora, outros componentes, como, por exemplo, Sociologia, continua uma aula. Filosofia, uma aula. Inglês, uma aula. É muito difícil ver um conteúdo imenso com o novo ensino médio e uma aula por semana. Não tem como. O professor tem que se desdobrar para poder fazer. Tentar cumprir o mínimo (professor de história, Bernardo, 2005)

Na fala do professor de história, é possível perceber as mudanças na carga horária da disciplina que ministra, as dificuldades para ministrar aula com conteúdos extensos e que necessitam de debate e reflexão, o tempo não é suficiente para lecionar com a mesma qualidade de antes, incidindo no ensino e posteriormente na aprendizagem. Os docentes precisam, portanto, se desdobrar para oferecer um ensino significativo para os alunos.

O ensino da filosofia ficou muito prejudicado pela reforma do ensino médio. Porque a filosofia perdeu espaço na grade curricular. Antigamente, nós tínhamos duas aulas de filosofia. Então dava para a gente trabalhar os assuntos filosóficos, dava para a gente fazer atividades, dava para a gente fazer boas explicações, dava para a gente fazer boas leituras. E hoje não, não dá mais. Porque a gente tem que dar espaço para

esses projetos que a Seduc encaminhou para a gente a partir da nova reforma (Professor de filosofia, Diderot, 2025).

Sobre as questões encaradas após a reforma, a perda de espaço das disciplinas de humanas são ponderações importantes, aliado a consequências negativas para as condições de trabalho evidentes nos relatórios de dissertações e teses analisados na seção 2, no subitem Estado do Conhecimento, constatados na realidade abaetetubense durante a convivência com o campo e entrevistas com docentes.

O Quadro 8 foi construído a partir de horários por disciplinas da escola em estudo, com intuito de visualizar com clareza os novos componentes curriculares da escola após a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a quantidade de aulas por semana e a duração de cada aula, e debater as mudanças mais significativas encontradas após análise.

Quadro 8- Disciplinas hora/aula após Reforma de 2017

Disciplina	Quantitativo de aulas por turma (para cada 1 uma considere o tempo de 45 minutos)
Matemática	5 aulas
Língua Portuguesa	5 aulas
Artes	1 aula
Educação Física	1 aula
Inglês	1 aula
Sociologia	1 aula
Filosofia	1 aula
Química	2 aulas
Física	2 aulas
Geografia	2 aulas
História	2 aulas
Biologia	2 aulas
Percurso Formativo	2 aulas
Disciplina eletiva	1 aula
Projeto de Vida	1 aula
Educação Ambiental	1 aula

Fonte: Desenvolvido pela autora a partir da proposta curricular da escola (2025)

O Quadro 8 evidencia a perda de espaço no currículo de disciplinas da área de humanas, com redução significativa de tempo de aula, principalmente Filosofia, Sociologia, Inglês, Educação Física e Artes. Os componentes citados foram de certa forma suplantados pelo componente Projeto de vida, eletivas, entre outras. Revelando descaso com a formação humana integral dos filhos e filhas da classe trabalhadora. E mais ainda: tais mudanças

revelam um comprometimento com a lógica de mercado, assim como com o descaso com trabalhadores e trabalhadoras da educação, acentuando as características próprias de uma deliberada precarização.

Esse cenário representa um recuo na teoria para juventude, pois ocorre “[...] o recuo de elementos imprescindíveis à formação humana, favorecendo possibilidades formativas destituídas de caráter complexo e, sobretudo, que buscam internalizar a instabilidade e flexibilização como elementos intrínsecos às relações de trabalho e de vida na atualidade[...]” (Dilley, 2023, p. 33).

A rotina de trabalho do professor de filosofia na escola em dias normais é entrar em 5 turmas para ministrar uma aula com duração de 45 minutos cada. Essa questão é muito interessante ser observada como a carga horária reduzida após a Reforma do Ensino Médio não suficiente para o professor/professora ministrar seu conteúdo, precisando enviar material digitado previamente para a turma para conseguir explicar e dialogar acerca do conteúdo, o professor/professora precisa escolher entre explicar e escrever no quadro, ou ainda se discute algum assunto relevante e atual relacionado à disciplina.

A jornada de trabalho se expressa primeiramente pelo componente de duração, que compreende a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas, mas também se caracteriza pela intensificação do trabalho, o que tem a ver com o investimento das energias das pessoas com o trabalho. Refere-se ao desgaste com o trabalho (Silva, 2013, p. 17).

Outro ponto é o aumento de turmas após a redução de aulas por turma, atualmente as turmas do Ensino Médio tem apenas uma aula (45 minutos), isso significa que o número de turmas triplicou para alcançar a mesma carga horária de antes (200h). Se antes o professor tinha 10 turmas, agora ele tem 30, são trinta diários de classe, trinta frequências, se considerarmos que cada turma tem 40 alunos o total de provas a serem corrigidas é de 1.200 a cada bimestre. Evidencia-se que nesse modelo de atividade não há como o docente se fixar em apenas uma unidade escolar. Nesse sentido, Neves (2022, p. 46) apresenta a seguinte fala:

[...] a destruição da carga horária de trabalho em várias escolas coloca um jugo pesadíssimo sobre os ombros dos professores e professoras que, para sobreviverem, precisam, também cumprir uma carga horária que não dá condições de planejar, e de estar em formação continuada, de viver dignamente [...].

Em relação à quantidade de turmas por professor/professora, o número para docentes que lecionam Língua Portuguesa e Matemática são de seis disciplinas e atuam em uma escola apenas, para os professores de história, filosofia e sociologia, são respectivamente vinte, trinta

e cinco e cinquenta e três turmas divididas em duas escolas. Demarcando a precarização acentuada para área de humanas e para seus docentes.

O professor de Filosofia explicou que na época que cursava Ensino Médio nos anos 1996, 1997 e 1998, havia cinco aulas de filosofia, com o passar do tempo vem diminuindo, como em 2015, que havia duas aulas, atualmente Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física contam com uma apenas. Isso denota enfraquecimento das ciências humanas, a desvalorização e precarização do trabalho do professor/professora de qualquer dessas disciplinas de forma superior às outras, é provável que disciplinas que instiguem o pensamento crítico da nova geração seja perigoso para o projeto de sociedade onde a classe trabalhadora não precisa ir a faculdade, pois seu direcionamento é o mercado de trabalho.

Quando Laval (2019) menciona os conteúdos considerados pelos empresários estadunidenses após a Segunda Guerra Mundial como necessários, é possível compreender que eles defendem concepção de sociedade onde o sujeito da classe trabalhadora aprenda apenas o mínimo como operações matemáticas e outros conhecimentos de cunho mecânico, a cultura geral não era considerada relevante.

De acordo com Antunes (2018), a massa proletária espera em *stand by* o trabalho flexível e precarizado, onde em muitos contextos nem mesmo há o direito de ser explorado. A classe trabalhadora além das condições objetivas ainda enfrenta enfraquecimento da educação básica pública nos últimos anos de forma avassaladora. Quando pensamos nos sujeitos do campo e ribeirinhos é ainda mais dificultoso essas questões, pois as condições de vida perpassa pelo transporte, pelo trabalho concomitante ao estudo, aos recursos financeiros que incidem sobre o básico como alimentação.

O contexto o qual a instituição locus está inserida é fundamental para entender as particularidades que emergem da realidade concreta, um público predominantemente de ilhas, seguidos de discentes de estradas/ramais, em função da localização estratégica da escola em relação a portos, trapiches e pontos de ônibus. Docentes em suas declarações deixam explícito essa característica tão marcante, considerando como “uma escola rural, mesmo ela estando no centro de Abaetetuba. Isso faz com que o público alvo da escola seja praticamente 100% de estudantes da zona rural, seja ilhas ou seja das estradas (Professor de Filosofia, Diderot, 2025).

A Amazônia é caracterizada pela sua “[...] “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho, das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam” (Hage, 2005, p. 61). Por isso, de acordo com Hage (2005), algumas dimensões precisam ser consideradas: 1) no campo produtivo,

apresenta economia extrativista tradicional, agricultura familiar e grande empreendimentos que envolvem complexidade tecnológica; 2) no aspecto ambiental, possui rica biodiversidade de espécies animais e vegetais; 3) a sócio-diversidade é singular, grande parte da população vivem em espaço urbano, e há os que vivem no contexto do campo e águas, de modo geral estes vivem em povoados, vilarejos e comunidades.

Sendo assim, Abaetetuba, situada na dimensão amazônica, possui as referidas características citadas e que incidem sobre a forma de viver dos sujeitos e de suas relações no âmbito socioespacial, tais especificidades são vistas no cotidiano da escola lócus e consideradas pelos docentes entrevistados. No entanto, é necessário também que as políticas educacionais considerem a sociobiodiversidade contidas no território abaetetubense.

Ao falar sobre as condições físicas da escola da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra, foram indicadas melhorias nas condições estruturais que foram positivas para o trabalho docente. Antes da reforma era difícil trabalhar na escola em função do calor, poluição sonora, no inverno amazônico as chuvas. Esses fatores tornavam insalubre desenvolver as atividades docentes, os/as professores/professoras precisavam competir com o som alto dos carros para dar aula.

Essas condições refletem direto na nota do IDEB, na prova do SAEB, porque a nossa escola fica no centro de Abaetetuba, uma escola centenária, no centro, há uma grande poluição sonora. Inclusive dá para ouvir agora, estou gravando uma entrevista, carros sons, bastantes carros sons passando. Tínhamos também o problema do calor, porque a nossa escola não era climatizada, ventiladores eram quebrados, e aí a gente obrigava a trabalhar com a janela aberta, para poder aliviar o calor, só que nesse sentido, de abrir a janela, a poluição sonora afetava, então era muito difícil o aluno se concentrar no calor e na poluição sonora. Com a reforma da nossa escola, as coisas melhoraram, e esse reflexo está bem claro na nota do IDEB, que nós conseguimos um avanço significativo na nota do IDEB agora (Professor de Matemática, Tom, 2025).

Para além das condições estruturais que revelam ser importantes na condução do trabalho pelos professores e professoras da escola, a frequência da palavra IDEB é relevante para explicitar que as avaliações em larga escala se constituem como processo condutor dos processos educacionais na instituição localizada na Amazônia abaetetubense, portanto, as políticas neoliberais permeiam nesses território transformando o cotidiano, desconstruindo sentidos e significados dos processos educativos junto aos estudantes, que emergem de diversos territórios, com tempos e espaços diferentes.

O Ideb foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1115).

Nesse cenário e dado o tamanho do impacto para as políticas educacionais brasileiras, Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1157), reforçam “[...] que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos [...]” no IDEB, tendo em vista as implicações da nota das avaliações em larga escala. Diante desses fatores, soma-se às questões próprias da Amazônia, a cultura, os aspectos sociais, ambientais e espaciais, entre outros, e na visão de Hage (2005, p. 61), devem ser valorizados e agregados “[...] elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região [...]”.

Em relação aos movimentos de resistência dos docentes, dos cinco entrevistados, três são filiados, um se desfiliou e uma não é associada ao sindicato da categoria. Sendo o professor de filosofia (Diderot) desfiliado, porém continua atuante no movimento, segundo ele: “eu sempre participei de todas as greves no estado e acredito que a greve é um momento que a gente tem para reclamar, reivindicar os nossos direitos. E é a única maneira que infelizmente nós temos. E eu acredito nisso e faço parte ativamente da greve” (Professor de Filosofia, Diderot, 2025). Considera-se que a união coletiva é importante para lutar por melhorias nas condições de trabalho da categoria e resistir aos ataques à categoria.

Ainda sobre o tema das condições de trabalho, o professor de História revelou dois aspectos que impactam o trabalho docente na escola, quais sejam:

- 1) turmas superlotadas que dificultam acompanhar adequadamente os alunos, intensificando e precarizando o trabalho;
- 2) dificuldade para formação permanente/continuada, com ênfase em mestrado e doutorado, são dois fatores que desfavorecem, pois a jornada de trabalho exaustiva e a dificuldade para obter liberação para estudo “Os que arriscam porque são teimosos, como eu, que, para tentar fazer o mestrado, tentar fazer especialização, a gente tem que se desdobrar para conseguir dar continuidade nos nossos estudos” (Professor de História, Bernado, 2025).

Para Oliveira e Assunção (2010, p. 1), as condições de trabalho se referem ao “[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho [...]”. Nesse sentido, a fala de Bernardo remete a discussão das condições de trabalho docente fundamentada nas referidas autoras, pois ocorre a intensificação e precarização em virtude das turmas superlotadas e a jornada de trabalho. Nessa dimensão surge outro aspecto, a condição docente, conceituada por Fanfani (2010), como construção histórica da profissão docente, uma das dimensões estudadas é a formação docente. Esta formação é inviabilizada por dois fatores, a jornada de trabalho e dificuldade de liberação.

É direito dos (as) professores (as) terem acesso a formação permanente/continuada, a cursos de pós-graduação, que favoreçam a formação política, crítica, contextualizada, territorializada; que instrumentalize os (as) docentes para o exercício da profissão a partir de uma práxis educativa que contribua para a elevação e fortalecimento intelectual, cultural, político, social dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, bem como construir o horizonte de transformação desta sociedade. Freire (1996) sinaliza que o diálogo, a problematização, o debate sobre a relação oprimido-opressor, os saberes culturais, dentre outros, são necessários para a construção de uma práxis educativa transformadora, crítica, inclusiva e aqui, em especial, territorializada com os sujeitos das águas, das florestas, do campo, das periferias, dentre outros.

Por outro lado, os docentes de Matemática e Língua Portuguesa relataram não sentir impacto na sua docência, houve somente “adaptação” ao novo cenário curricular. Na fala da professora de Português, é possível compreender a ênfase exigida para trabalhar conteúdos de acordo com a BNCC e avaliações em larga escala.

Então, agora nós estamos só, na verdade, sistematizando aquilo que nós já fazíamos, que eu já realizava. Então, as ações hoje são integradoras. Você, além da formação geral básica, no qual você precisa delimitar os objetos de conhecimento, você precisa também integrar as suas ações com as questões práticas, de pesquisa, entrar na cultura digital, que é uma das habilidades que são cobradas pela BNCC, bem como outros aspectos do currículo, como a questão da sensibilidade coletiva, individual, no qual o aluno vai ser levado ao pensamento crítico, à capacidade de análise, de inferências (Professora de Português, Clarice, 2025).

É perceptível no excerto acima as contradições existentes, a fala da docente evidencia o esforço de proporcionar ao aluno pensamento crítico acerca da realidade, para além das orientações que regem seu trabalho e as pressões do sistema para sintetizar os conhecimentos e treinar os discentes para as avaliações em larga escala. No entanto, Antunes (2018, 2009) destaca que no modo de produção capitalista os sujeitos têm suas subjetividades capturadas ao ponto de não acessarem a crítica na sua totalidade sobre os processos de trabalho em que vivem, que atravessam. Destacamos a complexidade da conjuntura atual de precarização do trabalho em que os trabalhadores vivem exauridos, suas carreiras desvalorizadas, prejudicando as condições mínimas para a subsistência humana (Masson, 2017).

Para este enfrentamento, Freire (1996) assinala a necessidade de lucidez política frente aos processos que vivemos na sociedade, aqui em destaque aos processos de trabalho docente, que tomam conta das subjetividades docentes, do tempo, da jornada de trabalho; e que os (as) professores (as) acabam sendo executores, tarefeiros de um currículo hegemônico,

que padroniza os processos, conceitos, referenciais educativos, em conformidade com a lógica mercadológica.

Por outro lado, anunciamos a necessidade histórica da consciência de classe (Freire, 1996), da aproximação e fortalecimento dos sindicatos, dos coletivos, dos fóruns, associações, que imprimem nos sujeitos a sensibilidade, a força, a necessidade da luta coletiva para a construção da dignidade humana em todos os setores da vida, do trabalho, do tempo de não trabalho, da saúde, dentre outros aspectos fundamentais para a existência humana nesta sociedade.

Esta seção procurou discutir o processo da aprovação da reforma, a presença da iniciativa privada nas movimentações para a proposição do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e consequentemente a Lei nº 13.415/2017, a implementação no estado do Pará, assim como as resistências de movimentos sociais e entidades científicas em defesa do Ensino Médio, situando as condições de trabalho no território da Amazônia Abaetetubense após a reforma. A seguir, apresentamos as sínteses mais significativas do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou do trabalho docente no ensino médio, tendo como elemento central a Lei nº 13.415/2017 no território da Amazônia abaetetubense. Este, por sua vez, integra os contextos das águas, do campo, das florestas e das periferias, dotado de particularidades e singularidades, sob o prisma do atual modo de produção capitalista.

O estudo teve a intenção também de atender aos seguintes objetivos: 1) Caracterizar o trabalho docente e os nexos com o atual estágio do modo de produção capitalista no território de Abaetetuba; 2) Investigar as alterações em torno do trabalho docente a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio; 3) Caracterizar as condições de trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no Município de Abaetetuba-Pará.

Esta investigação foi organizada a partir da perspectiva crítica dialética, iniciada pela análise bibliográfica para conhecer a respeito das questões levantadas pelos autores com base em outra realidade do país (de outros estados, a metodologia e qual linha de pensamento da pesquisa,); em seguida a análise documental foi imprescindível para desvelar os discursos empregados nos documentos e a ideologia que subjaz os mesmos. A convivência com o campo, a escola pública, com base na observação participante buscou escutar e conviver com os sujeitos docentes, compreender suas percepções acerca das mudanças no Ensino Médio, assim como elucidar o cotidiano do Trabalho Docente na Escola de Ensino Fundamental e Médio Rio Maratauíra, em Abaetetuba-Pará.

Compreender as transformações ocorridas no âmbito das políticas educacionais do Ensino Médio e as consequências para o Trabalho Docente no contexto da Amazônia é de fundamental importância na medida em que os aspectos do território incidem sobre o Trabalho Docente, fatores ambientais, sociais e políticos influenciam na educação e consequentemente na atividade do/da professor/professora, pela grandiosidade não apenas de seus rios e florestas, mas também pela importância econômica e social, onde os rios, ramais e estradas denotam a sua especificidade e particularizam a docência pelo modo de viver dos sujeitos, docentes e discentes e demais profissionais que compõem o chão da escola.

A dinâmica de toda a investigação científica que redundou na elaboração deste relatório incluindo as idas ao campo e o contato com os docentes que vivem essas mudanças, provocaram sensibilização para olhar com mais solidariedade aos colegas, ao seu trabalho e lutas diárias e mais que isso; a certeza de que as políticas educacionais recentes que afetam o Ensino Médio demandam um debruçamento maior por parte do poder público em não redundá-las a lógica de mercado. Esse debate deve ser constante e em diferentes níveis; uma

vez que os ataques enfrentados às condições de trabalho reverberam nas condições de vida, na dignidade humana, na saúde, na valorização; afeta a vida pessoal familiar, sendo muitas dimensões das vidas impactadas. Tais questões provocam o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora por vivenciar as mesmas condições. No entanto, é necessário avançar enquanto unidade, mas reconhecidamente esse pertencimento precisa desaguar em dinâmicas de resistência e busca de direitos.

A revisão teórica, exposta na seção III aponta que nos anos de 1970 o capital vivencia mais uma crise cíclica que se elucida com a dinâmica da reestruturação produtiva para dar continuidade à lógica do lucro, que é sua mola propulsora. No entanto, essa reconfiguração não se restringiu ao âmbito fabril, a lógica foi disseminada para os diferentes setores da sociedade. No contexto do Estado e das concepções que o norteiam, o neoliberalismo surge no mesmo período da reestruturação produtiva, trazendo aspectos de produtividade e eficiência da linha de produção para a forma de organização administrativa, contenção de gastos sociais, este último considerado como responsável pelo baixo desempenho econômico, evidenciando a velha trama ideológica de que investimento público é entendido como gasto e, portanto como moeda sem retorno.

No Brasil, tais questões foram observadas a partir dos anos de 1990 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, factível nas diferentes experiências de privatizações de empresas estatais, possível apenas pela atuação precisa da reforma administrativa empreendida naquele momento histórico, que redundou na precarização do serviço público (Alves, 2009; Antunes, 2018). Nos anos que seguiram, assumiu o poder um governo considerado social-liberal, no entanto continuou com políticas neoliberais e a entrada da iniciativa privada foi relevante (Antunes, 2018).

Contudo, em 2016 quando Michel Temer assumiu o poder após o *impeachment* de Dilma Rousseff, as políticas neoliberais se intensificaram sobremaneira em pouco tempo de governo, com os cortes de gastos em serviços fundamentais como educação, por exemplo, por meio da PEC 55, aprovação da reforma trabalhista e a reforma no Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio está situada também nesse contexto de transformações produtivas, onde a educação é organizada para atender aos interesses do mercado, a formação básica dos jovens se configura como estratégica para profissionalizá-los e deixá-los disponíveis para o trabalho, contudo o redimensionamento torna a juventude fragilizada em termos de condições de trabalho e dignidade, pois considerando as falas dos professores e professoras entrevistadas, a última etapa da educação básica foi esvaziada de sentido e dos conteúdos necessários para refletir acerca da realidade, dos problemas sociais. A estratégia foi

diminuir o espaço de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, por exemplo, inserindo novos componentes que reforçam as habilidades requeridas pelo mercado.

Nesse bojo, somam-se políticas de avaliação em larga escala que condicionam o cotidiano escolar aos processos de treinamentos de habilidades e competências para ter resultado satisfatório nas provas de larga escala, a pressão ocorre por meio da atribuição de nota para as escolas, gratificando aquelas que conseguem.

Ter uma nota boa nas avaliações em larga escala significa que a escola é mobilizada o ano todo para um único propósito, o de não cair no *ranking* e continuar tendo recursos e formas de recompensas (premiação em dinheiro) para a equipe docente. Um ciclo que se repete ano após ano. Os/as professores/professoras podem fazer algo diferente para sair desse ciclo? Bom, as políticas educacionais já chegam prontas e temos visto nos últimos anos que a fala e a percepção de docentes que vivem a realidade não é relevante para os sucessivos governos, pelo contrário são desacreditados, desvalorizados com constância. A fala e a decisão são postas na mão de entidades não governamentais. Nesse sentido, não há tanta opção de resistência, pois toda engrenagem conduz para a repetição e a concretização de ordens.

A Reforma do Ensino Médio evidencia um projeto neoliberal e de sociedade em curso, em que a classe trabalhadora está sendo destituída do direito à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. A fragmentação dos conteúdos, a redução do tempo/aula de disciplinas importantes para o pensamento crítico, como Filosofia e Sociologia, são indicadores importantes do caráter instrumental do novo ensino médio. A Educação Física é reduzida a um modelo pragmático, utilitarista. O direito da juventude de ter acesso aos bens construídos pela humanidade em todas as áreas de conhecimento é necessário para um projeto de educação crítico, contextualizado e territorializado, vinculado à produção sociohistórica de toda produção humana na sociedade. O ensino médio se aproximou ainda mais do mercado de trabalho, para os filhos da classe trabalhadora o “destino” é terminar a educação básica e enveredar por empregos precarizados; e para a classe burguesa o acesso aos conhecimentos mais elaborados e sistematizados para ocupar os melhores cargos, postos de trabalhos, dentre outros.

Para atender as necessidades do mercado de grande contingente disponível, o ensino médio se transformou em treinamento de habilidades e competências, onde a lei da oferta e da procura impera, sendo a oferta de mão de obra considerável, o que traz à luz o conceito de Antunes (2018), acerca do Privilégio da servidão na contemporaneidade, o alerta aos rumos do trabalho e da educação para as próximas gerações.

Destacamos os movimentos de resistências de entidades científicas e acadêmicas ao longo do processo de aprovação e implantação da Lei nº 13.415/2017. Foram inúmeras manifestações realizadas por meio de cartas de repúdio às modificações que precarizam a educação pública na etapa do Ensino Médio como para o trabalho docente, de ocupações de instituições públicas, protestos nas ruas e movimentação nas redes sociais.

Consideramos que o trabalho docente vem sendo constituído como profissão ao longo do tempo (Masson e Torriglia, 2023). Os docentes estão sujeitos às legislações e normativas empregadas no contexto do serviço público, que regem o seu trabalho diário. O trabalho docente passa por reconfiguração diante das transformações produtivas, assim como outras atividades laborais, também precisa considerar a mudança da concepção de estado, a Nova Gestão Pública que trouxe perspectiva empresarial para sua organização. Além disso, também evidencia processos de precarização do trabalho e das condições de trabalho da categoria.

Os estudos, que constituíram a seção IV, traçam o percurso da aprovação da Lei nº 13.415/2017, tais medidas mobilizaram a população na luta por seus direitos, ocuparam escolas, fizeram passeatas, se posicionaram nas redes sociais, mas não foram ouvidos; e os ataques à dignidade humana continuaram sem ao menos considerar as opiniões de quem mais foi atingido nesse processo. As ocupações de instituições públicas tornaram público a forma autoritária em que foi realizada a Reforma do Ensino Médio, mas também as medidas contemporâneas como contenção de gastos e a reforma Trabalhista, por exemplo.

No âmbito da Secretaria de Educação do Pará, as modificações para atender a Reforma do Ensino Médio não foram isoladas, tendo em vista que a Seduc há alguns anos passava por processo de reconfiguração da lógica de gestão baseada em resultados, de cunho gerencialista. As transformações nacionais na legislação trabalhista e as reduções de verbas para a educação foram observadas neste território da Amazônia paraense, aliados a esses fatores a presença de organismos externos e de empresas privadas direcionando os rumos educacionais paraenses.

As principais alterações observadas no Trabalho Docente após a reforma foram nas condições de trabalho, principalmente alterações na jornada de trabalho, é necessário destacar que essas modificações foram enfáticas para os/as professores/professoras das áreas, citamos Filosofia, Sociologia, História, Educação Física. Com a redução de carga horária dessas disciplinas, os professores/professoras precisaram duplicar a quantidade de turmas, intensificou e precarizou; o que impactou consideravelmente na remuneração docente.

As condições estruturais são entendidas como condições básicas para rotina em sala de aula. Assim, os docentes expressaram um panorama de antes e depois da reforma estrutural do

prédio, em que as melhorias foram significativas para ministrar aula. Destacamos que a instituição passou por reforma há pouco tempo e não foi necessário ser reestruturada para adequar ao novo Ensino Médio.

Para o público ribeirinho, campesino e quilombola da escola, os quais são predominantes na instituição de ensino dada a localização de portos e pontos de ônibus, são permitidas as condições adequadas para locomoção de estudantes advindos dos locais mencionados. É fundamental conhecer e considerar as condições de locomoção, acesso aos meios de comunicação nas suas residências (*internet*), aspectos culturais e econômicos, ao lecionar, pois o ensino precisa ter sentido para eles.

Diante da conjuntura em que o Trabalho Docente está situado, a coletividade docente necessita estar organizada para resistir aos ataques e lutar por melhores condições de trabalho. Contudo, observa-se um coletivo enfraquecido e exaurido das lutas coletivas. Não há horizonte sem a união da classe para contrapor-se aos projetos hegemônicos tanto no Estado quanto no contexto local, quanto no âmbito nacional.

O currículo está situado num contexto de disputas na sociedade, pois incide numa concepção de formação, ser humano, sociedade, trabalho e juventude; expressa os conteúdos a serem vistos na escola, podendo ser uma formação humana integral, onde a classe trabalhadora tem acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Restringir a juventude à preparação de testes em larga escala revela um profundo descaso com a formação desta e das próximas gerações, pois compreendemos que a escola pública é um espaço de direito não somente para o acesso, mas todos e todas terem as condições de permanência com qualidade estrutural e pedagógica, valorização profissional da carreira docente, conteúdos que façam a juventude pensar, sentir e refletir acerca da realidade, a partir disso construir conhecimentos, e contribuir com a transformação desta sociedade.

Em relação aos limites, a dissertação não se ateve ao aprofundamento de temáticas que surgiram durante o estudo, reconhecemos que um relatório de mestrado não dá conta de discutir toda a problemática que emergem da Reforma do Ensino Médio, muito menos da docência do ensino médio ao longo da história na última etapa da educação básica. Reforçamos a oportunidade de aprofundamento no relatório da tese de doutorado.

Mas evidenciamos a contribuição significativa para provocar debates no âmbito da docência, aos ataques enfrentados, principalmente nos últimos dez anos, o projeto de sociedade expresso nas mudanças em vários setores da vida, além de discutir possíveis horizontes para enfrentar e resistir aos ataques que ferem a dignidade humana da classe trabalhadora. Ademais, o estudo contribui para evidenciar como está configurado o trabalho

docente no atual modo de produção capitalista a partir do contexto das modificações no ensino médio no território abaetetubense.

Portanto, a partir deste estudo, emerge a necessidade de aprofundamentos de outras pesquisas e discussões acerca do Trabalho Docente na Amazônia, que possam publicizar a realidade nesses territórios ribeirinhos, quilombolas, campesino, das águas e florestas, pois as particularidades desses locais caracterizam o trabalho docente como nenhum outro lugar. A necessidade de compreender os processos no contexto da Rede da Secretaria de Educação do Pará é urgente na medida em que estão em estágio avançado de reestruturação com lógica empresarial. Pesquisar acerca do Ensino Médio também surge como evidente, considerando os aspectos amazônicos e a implementação da Lei nº 13.415/2017 e recentemente aprovação da Lei nº 14.945/2024. Não menos importante, se faz necessário estudar e dar visibilidade aos movimentos docentes e as lutas por condições de trabalho dignas e territorializadas na/da Amazônia, pois o horizonte de transformação está na construção da luta e resistência coletiva, no diálogo com sindicatos, movimentos sociais, associações de moradores, que possam fortalecer a luta em defesa da educação e do trabalho docente, crítico, humanizado e territorializado.

REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA. **Plano Municipal de Saneamento- volume I**. Abaetetuba: Prefeitura de Abaetetuba, 2017. Disponível em https://abaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/PMS_ABAETETUBA_MS_2017_DIAG_01.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.
- ABAETETUBA. **Plano Municipal de Saneamento-volume II**. Abaetetuba: Prefeitura de Abaetetuba, 2019b. Disponível em: https://abaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/PLANO-MUNICIPAL-DE-SANEAMENTO_001_2019_0000001.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.
- ABAETETUBA. **Documento Curricular do Município de Abaetetuba**. Abaetetuba: SEMEC, 2019a.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível: [Book Revista 125.indb](#). Acesso em: 19 jan. 2026.
- ALVES, Giovani. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal: a ruptura da institucionalidade democrática no Brasil e 2016 por meio de um golpe de Estado jurídico-parlamentar ocorreu no contexto da profunda crise do capitalismo global**. [S.l.]: Blog da Boitempo, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e Subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília: [s.n.], 2008.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)
- ANDRADE, Anderson Conceição de Moraes. **Perspectivas de Professores (as) sobre o "Novo" Ensino Médio**: flexibilização curricular, protagonismo juvenil e infraestrutura na escola em tempo integral no município de Limoeiro do Ajuru/PA. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)- Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará.
- ANDRADE, Antonia Costa; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. As interfaces da relação público-privada na Formação de Professores/as: A BNCC e o lugar das universidades na Região Norte do Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.122805. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122805>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- ANTUNES, Ricardo . **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. São Paulo, SP : Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. L. C. **O continente do Labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico] : o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. Reestruturação produtiva. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ARAUJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. *[S.l.]: Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 754–771, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1208. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208> . Acesso em: 18 jan. 2026.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; MADUREIRA, Nilda Luciana Vilhena. Avaliações externas. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; CABRAL, Maria da Conceição Rosa; PEREIRA, Mary, Jose Almeida; SOUZA, Michele Borges de (orgs.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

ÁVILA, Rosimar Rosa. **Os impactos do novo ensino médio no trabalho docente: narrativas dos professores de geografia em Vitória da Conquista -Ba**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2023.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Pacto pela Sua Educação no Pará é lançado com apoio do BID**. Bid, [on-line], 26 de mar. 2013. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br/noticias/pacto-pela-educacao-no-para-e-lancado-com-o-apoio-do-bid>. Acesso em: 2 de jan. 2026.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016c]

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]

BRASIL. **Lei nº 12.425, de junho de 2011**. Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília, DF: Planalto, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03, de 21 de novembro 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018d. Seção I, p. 21.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867**, de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1480913&filenam

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 5 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, fev de 1988.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 53–68, 2020. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68). Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CATINI, Carolina. **A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”**. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 20 out. 2025.

CORDEIRO, Iracema Maria Castro Coimbra; ARBAGE, Marcelo José Cunha, SCHWARTZ, Gustavo. Capítulo I- Nordeste do Pará: configuração atual e aspectos identitários. In: CORDEIRO, Iracema Maria Castro Coimbra; VASCONCELOS, Livia Gabrig Turbay Rangel; SCHWARTZ, Gustavo; OLIVEIRA, Francisco de Assis (orgs.). **Nordeste Paraense: panorama geral e uso sustentável das florestas secundárias**. Belém: EDUFRA, 2017.

Disponível em:

<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1073621/nordeste-paraense-panorama-geral-e-uso-sustentavel-das-florestas-secundarias>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Consed entrega documentos com posicionamento sobre a Base e proposta para o Ensino Médio**. Consed, [on-line], 4 de março de 2016. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/consed-entrega-documentos-com-posicionamento-sobre-a-base-e-proposta-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pará). **Resolução n. 148, de 12 de agosto de 2021**. Aprova o Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio. Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20148-2021%20CEE-55a1f.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e o profissionalismo na educação**. 1º ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

COSTA, Dahiana dos Santos; SANTOS, Márcia Maria dos; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. Considerações sobre a (des) valorização docente na educação básica nos territórios da Amazônia e suas interfaces com o financiamento da educação. In: ROLIM, Rosana Maria Gemaque; GUIMARÃES, Marielson Rodrigues; MONTEIRO, Felipe Gomes. **Carreiras e remunerações de professores das redes municipais de ensino no Estado do Pará**. [S.l]: Mercado da Letras, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: FAVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. v. 1. 190p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1º ed. Tradução mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos E Resistências. Campinas: **Educ. Soc.**, v.40, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

DOURADO, L. F. ; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v.35, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 25 out. 2024.

DURÁN, MaríaTereza Machado. Trabalho educativo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RIO MARATAUÍRA. **Projeto Político Pedagógico**. Abaetetuba, PA: Escola Rio Maratauíra, 2024.

FANFANI, E.T. **Condição docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS -FAPESPA. **Estatística Municipal**: Abaetetuba. Belém: FAPESPA, 2023.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS -FAPESPA. **Estatística Municipal**: Abaetetuba. Belém: FAPESPA, 2024.

FELIPE, Eliana da Silva. ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: feições e contradições. [S.l.]: **Revista Formação em Movimento**, v. 5, n.11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/719>. Acesso em: 9 out. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2024.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento. Niterói: **Revista de Educação**, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/330-1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Tradução Roberto Cataldo Costa; Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artamed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, nº. 129, p.1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros**. São Paulo: FCC, 2015. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC_Relatorio_Final_F-1.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

GAMBOA, Silva Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

G1 PARÁ. Ocupação indígena na Secretaria de Educação do Pará completa duas semanas sem negociações. G1 Pará, [on-line], 27 de jan. 2025a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/27/o>. Acesso em: 12 jan. 2026.

G1 PARÁ. Revogação da Lei 10.820 é publicada no Diário Oficial do Pará. G1 Pará, [on-line], 23 de fev. 2025b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/02/13/revogacao-da-lei-10820-e-publicada-no-diario-oficial-do-para.ghml>. Acesso em: 12 jan. 2026.

G1 PARÁ. Rossieli Soares deixa a Secretaria de Educação do Pará. G1 Pará, [on-line], 6 de jun. 2025c. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/06/14/rossieli-soares-deixa-a-secretaria-de-educacao-do-para-governo-nao-anunciou-substituto.ghml>. Acesso em: 12 jan. 2026.

G1 PARÁ. PL do magistério': como deputados se posicionaram sobre projeto aprovado em urgência na Alepa. G1 Pará, [on-line], 18 dez. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/12/18/pl-do-magisterio-como-deputados-se-posicionaram-sobre-projeto-aprovado-em-urgencia-na-alepa-g1>. Acesso em: 12 jan. 2026.

GONÇALVES, J.; KRAWCZYK, N. Novo Plano de Carreira docente: Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. [S. l.]: **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14463, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14463. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14463> . Acesso em: 24 nov. 2024.

GROPPO, Luís Antonio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; MORAES, Verena Cristina Monteiro. O movimento das ocupações estudantis no Pará em 2016. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e14509, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.14509. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14509>. Acesso em: 25 dez. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1ª ed. Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej; DIAS PEREIRA, Edir Augusto; MCCOWAN, Tristan; GOMES, Raimunda Kelly Silva. ÁGUAS NAS AMAZÔNIAS: SUJEITOS DE DIREITOS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS – REFERÊNCIAS PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. [S. l.]: **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 19, n. 1, 2025. DOI: 10.5380/jpe.v19i1.99613. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/99613> . Acesso em: 20 jan. 2026.

HAGE, S. A. M.; COSTA, M. da C. dos S.; SILVA, H. do S. de A. Formação de professores e professoras do campo, das águas e das florestas com valorização dos saberes tradicionais das Amazônias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp.3, p. e19502, 2025. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19502>. Acesso em: 2 set. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, SP: Papirus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2º Ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS-IBGE. **Abaetetuba**. IBGE, [on-line], 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>. 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ -IFPA. Cursos ofertados/Campus Abaetetuba. IFPA/Campus Abaetetuba, [on-line], 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://abaetetuba.ifpa.edu.br/cursos>. Acesso em: 5 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia Aparecida. Ensino médio: O que está em jogo na reforma da Reforma? [S. l.]: **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300097, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300097> Versão on-line ISSN: 1809-449X <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MjtjcmvPz85frpWpNWLPZVf/?format=pdf&lang=pt>

KUENZER. Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto da acumulação flexível. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDriPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

LAMEIRA, Aida Patrícia Fernandes. **O "Projeto de Vida" do " Novo Ensino Médio": competências socioemocionais na construção de futuros pré -programados de estudantes de escola pública no interior do Pará. 2024.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)- Universidade Federal do Pará, Tucuruí, Pará.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 29 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Curitiba: Educar, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LYRIO, Anderson Santos. **Reforma no trabalho docente:** os efeitos da lei 13.415/2017 na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Bruno. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: **PARRA**, Gloria Isabel García et al. Transiciones justas. Una agenda de cambios para América Latina y el Caribe / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; OXFAM, 2023. Libro digital, PDF. Disponível: <https://www.clacso.org/transiciones-justas-agenda-de-cambios-para-america-latina-y-el-caribe/>. Acesso em: 06 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos:** texto integral. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MASSON, Gisele; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Formação e Trabalho Docente: tensões e perspectiva na educação brasileira. [S.l.]: **Revista Educere e Educare**, v.18, n. 47, p. 15–33, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30720. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30720>. Acesso em: 7 out. 2025.

MASSON, Gisele. Requisitos Essenciais para a atratividade e a permanência na Carreira Docente. Campinas: **Educação e Sociedade**, v.38, p. 849-864, jul.-set. 2017. Disponível em: Acesso em: 4 jul. 2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A Agenda Global da

Educação e a Formação Continuada de Professores. **Revista Textura**. v. 24 n. 59 p. 11-35 jul./set. 2022. Disponível:
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116/4394>
 Acesso em: 26 abr. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: a TALIS em questão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7255. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 18 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio- perguntas e respostas. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MINAYO, M. C. S. ; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. I. Ed. CRV. Curitiba, 2021.

MORAES, R. **Neliberalismo- de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkdk/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 29 dez. 2025.

NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. **A reforma do ensino médio no Brasil**: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente. 2022. 340 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NEVES, Raimundo Clecivaldo Vasconcelos. **A Reforma do Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2022. Dissertação (Mestrado em educação)- Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. **A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio Pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)-Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.

NUNES, Andre Marcos Soeiro; CASTRO, Carlos Jorge Nogueira de; NETTO, Roberto Magno Reis. Abaetetuba e as dinâmicas socioespaciais do tráfico de drogas. Belém: **Revista GeoAmazônia**, v. 13, n.25, p.272-291, 2025. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/geoamazonia/article/view/17800>. Acesso em: 27 maio 2025.

NASCIMENTO, T. G. O papel da Linguagem na filosofia da educação de Paulo Freire: buscando aproximações com teorias sociais do discurso. Três Corações (MG): **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.9, n.2, p. 101-118, ago./dez., 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? [*S. l.*]: **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 20, p. 121-142, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em 06 out. 2024.

OLIVEIRA, M. T.; BARÃO, G. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 463-482, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/692/937>. Acesso em: 23 out. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 27, p. 852, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660> . Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, Lorena Maria Moura; HAGE, Salomão Antônio Mufarref. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, v.12, n.1, p.141-158, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1006>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

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

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OTÁLORA, Gabriel Felipe Sánchez. **O "professor do século XXI": seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022).**

Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PÁDUA, Maria de Barros da Trindade. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019)**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

PARÁ. **Lei nº 7. 442, de 2 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 2010.

PARÁ. **Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 1986.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021. P.522

PARÁ. **Portaria GS/Seduc nº 022, de 23 de fevereiro de 2018**. Institui a Estrutura de Governança composta pela Comissão Estadual e pelo Comitê Executivo para Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Estado do Pará. Belém: SEDUC-PA, 2018.

PARÁ. **Portaria nº 01/2024 – GS/SEDUC, de 17 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a criação de novas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e define o grau de complexidade das Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Belém: Diário Oficial do Pará, ano 134, nº 35.682, 17 jan. 2024.

PARÁ. **Resolução nº 208 CEE/PA, de 1 setembro de 2022**. Aprova as Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio para Rede Estadual do Pará. Belém: Conselho Estadual de Educação - CEE, 2022.

PARÁ. **Portaria GS/Seduc nº 851, de 12 de junho de 2018**. Institui e Nomeia Coordenador Estadual do Currículo e Coordenadora Estadual da BNCC do Ensino Médio integrando-os a Comissão de Apoio à Implementação da BNCC do Ensino Médio no Estado do Pará. Belém: SEDUC-PA, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Rio de Janeiro: Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa e o educador: BNCC, nova escola e Lemann. *[S. l.]*: **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65–90, 2019. DOI: [10.22409/mov.v0i10.538](https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 10 jul.2025.

PEREIRA, Natalia Silva. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017-2022): A FORMAÇÃO DOS JOVENS EM FRAGMENTOS'** 22/01/2023 285 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13721568. Acesso em: 10 jul.2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo : Contexto, 2012.

RAMOS, Vanessa Parente; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O trabalho docente no município de Abaetetuba (relatório de projeto de pesquisa)**. Abaetetuba: UFPA/Campus Abaetetuba, 2021.

REIS, Patrícia Sobrinho. **Itinerários Formativos e Flexibilização Curricular do Ensino Médio: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº 1.432/2018**. 2022. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)-Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Felipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 942–959, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ROCHA, Daniel Leonel da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. [S.l.]:**Rev. Sociologias Plurais**, v.6, n.1, p.61-86, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/71450/40287>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ROLIM, Rosana Maria; REIS, Antônio Cláudio; GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. DESAFIOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE.[S.l.]:**Jornal de Políticas Educacionais**, v. 19, n. 1, 2025. DOI: 10.5380/jpe.v19i1.99590. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/99590>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SANTOS, José Vitor Palhares dos; REPOLÊS, Maria Catarina Paiva. Percepções de docentes das educação profissional e tecnológica acerca da reorganização curricular do novo Ensino Médio. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rHyFf5dSCp8rMqNqYYfWKby/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS-KOHLs, Priscila; MOROSINI, Morosini Costa. O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 2 out. 2024.

SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O ABANDONO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO NOVO ENSINO MÉDIO. São Paulo: **Cad. Pesqui.**, v.52, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSVTvqnMqZXWw37d6KM47sC/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ-Seduc. Relatório de matrículas 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=3&codigo_municipio=42943. Acesso em: 4 ago. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ-Seduc. Escola estaduais de Abaetetuba. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/escolas>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. R. ; OLIVEIRA, D. A. . O Trabalho Docente no Contexto das Escolas Cidadãs da Paraíba. **REVISTA DA FAEBA- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, v. 32, p. 109-128, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15768>. Acesso em: 06 out. 2024.

DA SILVA, JOÃO SÉRGIO N. Mare de resistência: a luta do movimento social ribeirinho diante da implantação portuária do agronegócio no Baixo Tocantins. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). Universidade Federal do Pará (UFPA), 2022. Disponível em <https://bit.ly/46SWBJN>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395 f. Tese (doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 29 jul. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. A DOCÊNCIA NO TEMPO E NO CONTEXTO DAS LEIS. *Periferia, [S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 5–23, 2015. DOI: 10.12957/periferia.2013.15334. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/15334>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Maria do Socorro Silva da. A gestão Pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral Abaetetuba/Pará. 2022. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)-Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.

SILVA, João Sérgio Neves da. MARÉ DE RESISTÊNCIA: a luta do movimento social ribeirinho diante da implantação portuária do agronegócio no Baixo Tocantins. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2022

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da; SILVA, Anna Karolina Santoro Borges; SOUZA, Lidiane dos Santos; SOUSA, Marcela Pereira de; FRANSCISCO, Caroline de Fátima;

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato. Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. [S.l.]: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, e262428, 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSz38ZS4zVbhGFZpv3Rjjhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

SINDICATO DAS TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARÁ (Sintepp). 2º Seminário sobre o novo Ensino Médio. Belém: Sintepp, 2019. Disponível em:

SINDICATO DAS TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARÁ (Sintepp). Seminário Novo Ensino Médio: Mudanças, avanços e retrocessos. Belém: Sintepp, 2019. Disponível em: SINTEPP, [on-line], 2 de set. 2024. <https://share.google/VO87vcEX3OGLNJ653>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SINDICATO DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARÁ-Sintepp. Nota sobre a Greve da Educação - SINTEPP. Sintepp, [on-line], 10 de fev. 2025. Disponível em: <https://sintepp.org.br/nota-sobre-a-greve-da-educacao/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). ANDES-SN repudia violência do governo Barbalho contra professores e professoras no Pará. ANDES, [on-line], 18 de dez. 2024. Disponível em: <https://share.google/VrcNsnBa2F100Sg2a>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de; NUNES, Amilton dos Santos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; ANDRADE, Jaciara de Souza; MEIRELES, Mariana Martins de; SOUSA, Rosiane Costa de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Multisseriação, seriação e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2017. 115 p

SOUZA, Maysa Andrade de. A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino de Química: “Novos” arranjos na prática pedagógica no contexto da reforma do Ensino Médio. 2024. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)-Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.

TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO RIO ITACURUÇÁ ALTO – Ilhas de Abaetetuba. Protocolo de Consulta Prévia, Livre, Informada e de Consentimento do Território Quilombola do Rio Itacuruçá Alto-Ilhas de Abaetetuba/PA. Abaetetuba, 2022. Disponível em: https://www.mppa.mp.br/data/files/9F/75/AC/F7/AB80681088F0AD18180808FF/CARTILHA-PROTOCOLO_ALTO-ITACURUCA_ABAETETUBA.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO-TPE. Relatório Repensar o Ensino Médio. TPE, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/131.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO-TPE. Ensino Médio: o que querem os jovens? TPE [on-line], 2 maio de 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>. Acesso em: 2 jan. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO-TPE. **Regimento Social**. São Paulo: TPE, 2013. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/33.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS-UBES. UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em 25 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA. Relatório de atividade do Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e regulação Docente– LASTRO - FAECS/CUBT - (Ano referência 2021 a 2022. Abaetetuba: UFPA/Campus Abaetetuba, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA. Cursos de graduação e pós-graduação. UFPA [on-line]. Disponível em: <https://cubt.ufpa.br/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

VIEIRA, Wallison Brandão. Intercorrências do Modelo Gerencial na Contra-Reforma do Ensino Médio: uma análise do Documento Curso do Estado do Pará. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)- Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará.

VILHENA, Thiago Maciel. Transformações urbanas em cidades ribeirinhas a partir do processo de construção de grandes empreendimentos portuários: o caso de Abaetetuba/PA, de 2016 a 2019. Dissertação de mestrado: Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI, 2022. p. 116.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com professores/as da REE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados de Identificação dos sujeitos entrevistados

1. Idade: _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino () Outros – Qual? _____

3. Vínculo empregatício:

() Concurso

() Contrato

() outro: _____

4. Nível de Formação () Médio () Graduação

5. Instituição () pública () privada

6. curso _____

7. Quanto tempo de formado/formada? _____

8. Instituição de Ensino Superior que se

formou _____

9. Tem especialização () Não () Sim.

Qual/quais? _____

Ano: _____

10. Tem mestrado/doutorado () Não () Sim.

Qual/quais? _____

Ano: _____

11. Estado civil:

- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Casado (a)
- ☐ Separado (a) / Divorciado (a)
- ☐ Outro _____

12. Tem filhos?

- ☐ Não
- ☐ Um filho/a
- ☐ Dois filhos/as
- ☐ Três ou mais filhos/as

13. Moradia

- ☐ Própria/casa
- ☐ Própria/apartamento
- ☐ Alugada
- ☐ Mora com pais ou outros familiares.
- ☐ Outro _____

14. Tempo de trabalho como professor/a (em anos)

- ☐ 0 a 05 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 anos ou mais
- ☐ outro _____

15. Quanto tempo na Rede Estadual? _____

16. Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____ anos _____ meses

17. Qual meio de transporte utiliza para chegar ao trabalho? _____

18. Quanta (s) escola(s) exerce a docência atualmente? _____

19. Quanto (s) turno (s) você trabalha? _____

20. Qual a sua carga horária atualmente na REE? _____

21. Você é filiado ao sindicato?

22. Atua no movimento sindical ou participa das atividades?

- 23. Fale sobre a etapa do ensino médio na escola
- 24. Fale sobre os estudantes que integram o ensino na escola
- 25. Fale sobre a atual organização do ensino a partir da reforma (Lei nº 13.415/2017)
- 26. Fale sobre a reforma do ensino e em que impactou na sua docência
- 27. Fale sobre as formações da SEDUC em relação ao Novo Ensino Médio

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ASSIS

- 28. Fale sobre o trabalho docente no ensino médio antes e depois da Reforma do Ensino Médio
- 29. A partir da Reforma do Ensino Médio, qual/quais disciplinas e/ou projetos/eletivas/percursos formativos assume atualmente na escola e como acontece?
- 30. Fale sobre os desafios atuais da profissão docente no município de Abaetetuba-PA
- 31. Como você se sente trabalhando hoje na escola a partir da Reforma do Ensino Médio?

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

- 32. Fale sobre as condições físicas da escola
- 33. Fale sobre os insumos, materiais e equipamentos disponíveis

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- entrevista

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA,
ESPORTE E LAZER – GEPEF**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro está sendo/a convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa intitulada **“Trabalho Docente no Contexto da Reforma do Ensino Médio no Município de Abaetetuba-Pará”**, desenvolvida por **Vanessa Parente Ramos** e orientada pela docente **Dra. Maria Conceição dos Santos Costa**. Esta pesquisa faz parte de um estudo no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Se necessário, poderei contatar/consultar a professora orientadora a qualquer momento através do e-mail **“concita.ufpa@gmail.com”** ou ainda a mestranda em **“parentevanessa.vp@gmail.com”**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “professor/a” ou “entrevistado/a”). Minha colaboração se fará por meio de um questionário estruturado (presencial e/ou no google forms) a ser respondido ou uma entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE C- Ofício de solicitação de pesquisa de campo

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA,
ESPORTE E LAZER – GEPEF**

Ofício nº 001/2025 – GEPEF/ICED/UFPA

Belém, 11 de fevereiro de 2025.

A: Diretoria da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assis

Assunto: Autorização para pesquisa de campo

Cumprimento Vossa Senhoria e na oportunidade solicito a autorização para a realização da pesquisa, em nível de Mestrado, sob o título: **“As Implicações da Reforma do Ensino Médio para o Trabalho Docente no Município de Abaetetuba-Pará”**, a ser desenvolvida pela mestrandia Vanessa Parente Ramos, matrícula xxxxxxxxxxxx, orientado(a) pela Prof.^a Dra. Maria Conceição dos Santos Costa.

A pesquisa de mestrado, do Curso de Pós-Graduação em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, tem como tem por objetivo geral analisar **o Trabalho Docente no contexto da Reforma do Ensino Médio no município de Abaetetuba-Pará.**

Nesse sentido, solicitamos autorização para:

- Conversas/entrevistas com professores/as efetivos e temporários da instituição;
- Aplicação de questionários;
- Vivenciar o cotidiano da escola;
- Observação das atividades escolares;
- Acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

Destacamos que será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com propósito de resguardar o/a entrevistado/entrevistada quanto a preservação de sua identidade e não será usado o nome da instituição. Asseguraremos o anonimato tanto dos participantes quanto da instituição por meio de nomes fictícios.

Comprometemo-nos a retribuir com os resultados da presente pesquisa, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.

APÊNDICE D- Ofício de solicitação de dados dos docentes da Rede Estadual de Abaetetuba



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA,
ESPORTE E LAZER – GEPEF**

Ofício nº 002/2025 – GEPEF/ICED/UFPA

Belém, 8 de maio de 2025.

À: Coordenação Regional de Ensino-03/Abaetetuba

Assunto: Autorização para pesquisa

Solicito autorização para a realização da pesquisa, em nível de Mestrado, sob o título: **“O Trabalho Docente no Contexto da Reforma do Ensino Médio no Município de Abaetetuba-Pará”**, a ser desenvolvida pela mestrandia Vanessa Parente Ramos, matrícula 202405770015, orientado (a) pela Prof.^a Dra. Maria Conceição Dos Santos Costa.

A pesquisa de mestrado, do Curso de Pós-Graduação em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, tem como tem por objetivo geral **Analisar o Trabalho Docente a partir da Reforma do Ensino Médio no município de Abaetetuba-Pará.**

Nesse sentido, solicitamos os seguintes dados relativo ao período de 2020-2025:

- Número total de escolas;
- Número de escolas nas ilhas;
- Número de escolas na estrada/ramais;
- Número de escolas na cidade;

- Número de alunos matriculados na EJA;
- Número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular;
- Número de alunos matriculados no Ensino Médio Integral;
- Número de professores do sexo masculino;
- Número de professores do sexo feminino;
- Número de professores contratados;
- Número de professores efetivos;
- Número de professores graduados;
- Número de professores pós-graduados;
- Número de professores Número de professores lotados nas Ilhas;
- Número de professores lotados nas estradas/ramais;
- Número de professores lotados na cidade;
- Número de professores por disciplina

Comprometemo-nos a retribuir com os resultados da presente pesquisa, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.