



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
FERNANDO FABICHAKI PEREIRA**

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE  
HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL**

Tubarão  
2020

**FERNANDO FABICHAKI PEREIRA**

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE  
HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão  
2020

P49      Pereira, Fernando Fabichaki, 1985-  
            Formação e condições de trabalho dos professores de  
            humanidades do ensino médio nos estados do Sul do Brasil /  
            Fernando Fabichaki Pereira. – 2020.  
            107 f. ; 30 cm

            Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,  
            Pós-graduação em Educação.

            Orientação: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

            1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino médio. 3.  
            Ambiente de trabalho. I. Costa, Gilvan Luiz Machado, 1964-. II.  
            Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

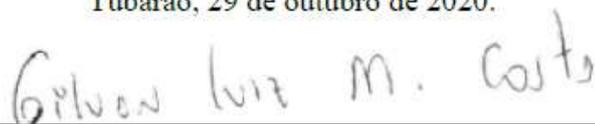
            CDD (21. ed.) 371.1

**FERNANDO FABICHAKI PEREIRA**

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE  
HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 29 de outubro de 2020.



---

Professor e Presidente da Banca Examinadora Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Maria Filomena Lucia Gossler R. da Silva, Dra.  
Examinadora Externa – Instituto Federal Catarinense



---

Professora Chirley Domingues, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Para elaborar a presente pesquisa, muito trabalho foi dispensado e muita dedicação empreendida. No entanto, o estímulo por mim recebido de pessoas importantes em minha vida, levou-me a concluir com êxito essa caminhada de muito aprendizado, enriquecimento e crescimento intelectual a respeito da minha profissão docente.

Para realizar o percurso que me levou a essa formação, muitos estiveram ao meu lado e é a esses que eu deixo aqui os agradecimentos. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por sua bondade. Tenho plena convicção de que foi pela benevolência d'Ele que pude desenvolver esta pesquisa, pois me trouxe inspiração e me manteve firme, mesmo nos momentos de escuridão, no propósito de bem desenvolver este trabalho. Todas as vezes em que tudo parecia incerto, quando não acreditava que conseguiria, foi Ele quem me segurou e deteve-me no acreditar. Obrigado, meu Deus.

Não poderia deixar de agradecer àqueles que são os meus mestres: minha mãe, Teresinha, e meu pai, Vanderley que, munidos de grande compreensão, estiveram do meu lado nos momentos em que eu mais precisei, sendo os alicerces e esteios que me seguraram quando o desânimo aparecia, mas também se alegravam quando as vitórias se concretizavam.

Obrigado, mãe, pelo amor imensurável, pelas orações dispensadas à Nossa Senhora Aparecida por mim, pela crença e estímulo para a conclusão desta importante etapa em minha formação acadêmica. Você, mãe, é minha fortaleza, minha conselheira, minha amiga, aquela para quem eu posso ligar para desabafar, chorar, sorrir e, muitas vezes, só dizer que está tudo bem. Obrigado, meu pai, por acreditar em mim, pelo aporte financeiro quando tudo parecia dar errado e ter saído dos rumos previstos. Não tenho palavras que possam descrever o sentimento que passa em meu coração. Obrigado.

Agradeço a minha filha, Thayná, que soube compreender minhas ausências e minha dedicação às leituras, pesquisa e escrita desse trabalho. Hoje, todo esse esforço é recompensado. Agradeço a você, minha filha, por me amar, estar ao meu lado e perceber o quanto esta pesquisa foi importante para mim. Te amo mais que tudo no mundo. Meu amor por você é incondicional.

À querida amiga, Elisangela Sales Alencar, a Lily, que sempre esteve comigo, em boa parte da minha vida e, principalmente, no período de construção desse trabalho. Grande incentivadora, afetuosa amiga e uma especial companhia em momentos de descontração.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, que aceitou me orientar. Agradeço pelo empenho dedicado, pelo compromisso assumido, pela contribuição na elaboração deste trabalho. Sua análise, sugestões, esclarecimentos e comentários enriqueceram profundamente esta pesquisa. Agradeço por esse tempo de orientação. Obrigado pela dedicação, paciência e, principalmente, por ter acreditado em mim, mesmo durante as dificuldades sentidas. Sem dúvidas, seus ensinamentos foram tão profícuos que deixaram a certeza de que muito ainda há a ser aprendido. Obrigado, professor Gilvan.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão pelas professoras Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, do Instituto Federal Catarinense, e Dra. Chirley Domingues, da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, que aceitaram a missão de ler, ponderar, avaliar e enriquecer esta pesquisa, integrando a Banca Examinadora desta dissertação. A vocês minha sincera gratidão. Conhecê-las foi a oportunidade ímpar que permitiu o meu enriquecimento intelectual.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, pela concessão da bolsa através do programa UNIEDU/FUMDES, Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.

Agradeço aos colegas que participaram dos momentos de discussão, de debates, de conflitos, que contribuíram significativamente para a ressignificação de vários conceitos em minha vida: amizade, solidariedade, companheirismo e alteridade. Aos professores, pelo carinho, atenção e por dispensar tanto saber, permitindo construir novos valores em minha trajetória acadêmica e vivencial.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram, cada qual à sua maneira, para que este sonho se tornasse realidade, pois sozinho jamais conseguiria chegar ao fim. Sei que este não é o fim, mas o começo de uma nova possibilidade de aprofundar o conhecimento e ajudar a construir uma sociedade que valorize os professores, visto que são eles, somos nós que auxiliamos, diretamente, para o romper de cidadãos conscientes, preparados e formuladores de opinião. Muito obrigado a todos.

## RESUMO

Esta pesquisa surge a partir das inquietações sugeridas quando da edição da Medida Provisória nº 746/2016, apresentada arbitrariamente pelo governo que sucedeu a presidenta Dilma Rousseff, após seu impeachment e transformada na Lei nº 13.415/2017. Tal lei afeta diretamente a estrutura do Ensino Médio, além de alterar significativamente a relação do estudante com determinados componentes curriculares, neste trabalho denominados de Humanidades (Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte). A pesquisa proposta tem como objetivo conhecer a realidade dos professores de Humanidades do Ensino Médio das escolas estaduais no que tange às possibilidades de formação e às condições de trabalho nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A fim de dar conta desse objetivo, adotamos uma abordagem de compreensão dialética enquanto metodologia, ao entender que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise quantitativa da pesquisa. A análise dos dados quantitativos foi realizada mediante a extração de microdados dos Bancos Docentes e Escolas do Censo Escolar de 2018. Devido à extensão dos referidos bancos de dados, utilizamos o *software* estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), mediante sua capacidade de trabalhar com bases de dados de grandes proporções. Para a adequada compreensão dos dados e a realidade do Ensino Médio, foi realizado um resgate histórico da Educação e o Ensino Médio nas últimas três décadas, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer. Tal análise literária permitiu compreender o enfoque dado ao Ensino Médio e o desejo de reforma. A partir da historicidade, foi possível a compreensão dos dados que revelaram os desafios que existem na formação dos docentes de Humanidades do Ensino Médio nos três estados do Sul do Brasil. A formação inicial dos docentes desses estados mostrou-se inadequada no que tange às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Com relação à formação continuada, especificamente a formação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, os dados sugerem barreiras imensas a serem derrubadas. A análise revela que o desafio para a valorização do professor perpassa a efetivação do PNE, aliada a políticas públicas de Estado. Através da análise, foi possível identificar disparidades entre os estados pesquisados no que se refere ao PNE e aos planos estaduais de educação, sugerindo que a qualidade do Ensino Médio perpassa pela valorização dos docentes. No tocante às condições de trabalho, os dados mostraram que o ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício e infraestrutura adequada não fazem parte da realidade de muitos docentes. Vislumbra-se que um número expressivo de professores trabalha em mais de uma escola e em dois ou três turnos e em duas ou três etapas, o que evidencia um contexto apartado do proposto nas metas 3, 15, 17 e 18 do PNE (2014-2024) nos três estados. A pesquisa sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor. Sua conquista depende da materialização das metas contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação Inicial. Formação Continuada. Condições de Trabalho.

## ABSTRACT

This research arises from the concerns suggested when the edition of Provisional Measure No. 746/2016, presented arbitrarily way by the government that succeeded President Dilma Rousseff after her impeachment and transformed into Law No. 13,415 / 2017. This law directly affects the structure of High School, beside changing significantly changing the student's relationship with certain curricular components, in this work called Humanities (Philosophy, Sociology, Physical Education and Art). There is a goal how to get to know the reality of High School Humanities teachers in state schools regarding the possibilities of training and working conditions in the states of Santa Catarina, Paraná and Rio Grande do Sul. In order to achieve this objective, we adopted a dialectical understanding approach as a methodology, understanding that the quantitative aspects should not be distanced from the quantitative analysis of the research. The analysis of the quantitative data was performed by extracting microdata from the Teaching Banks and Schools of the 2018 School Census. Because the extension of these databases, we used the statistical software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), through its ability to work with large databases. For an adequate understanding of data and reality of the data and the reality of High School, a historical rescue of Education and High School was carried out in the last three decades, from the government of Fernando Henrique Cardoso to Michel Temer. This literary analysis made it possible to understand the focus on high school and the desire for reform. From the historicity, it was possible to understand the data that revealed the challenges that exist in the training of high school humanities teachers in the three southern states of Brazil. The initial training of teachers in these states proved to be inadequate to the goals established by the National Education Plan. the data suggest huge barriers to be overcome. The analysis reveals that the challenge for the valorization of the teacher involves the realization of the PNE, allied to the public policies of the State. Through the analysis it was possible to identify differences between the surveyed states with regard to the PNE and the state education plans, suggesting that the quality of high school education involves the valorization of teachers. In relation to working conditions, the data shows that admission by public concourse, that exclusive dedication to a single school, with a single employment relationship and adequate infrastructure aren't part of the teachers' reality. It is seen that a significant number of teachers work in more than one school and in two or three shifts and in two or three stages, which shows a context apart from that proposed in goals 3, 15, 17 and 18 of the PNE (2014- 2024) in the three states. The research suggests that the social quality of secondary education is conditioned to the valorization of the teacher. Its achievement depends on the materialization of the goals contained in Law No. 13,005, of 2014, which creates the National Education Plan.

Keywords: High School. Initial formation. Continuing Education. Work conditions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam .....	50
Quadro 2 – Níveis de Esforço Docente .....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores de Humanidades do Ensino Médio Regular – dependência estadual.....	44
Tabela 2 – Faixa etária dos docentes de Humanidades do Ensino Médio Regular – dependência estadual .....	46
Tabela 3 – Sexo dos professores de Humanidades do Ensino Médio – dependência estadual.....	47
Tabela 4 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2015-2018 .....	51
Tabela 5 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio – Rede Estadual de Ensino por grupo de Adequação da Formação Docente – Região Sul – 2015-2018	52
Tabela 6 – Escolaridade dos professores de Humanidades do Ensino Médio Regular dos três estados do Sul do Brasil.....	54
Tabela 7 – Professores de Humanidades do Ensino Médio de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul por componente curricular ministrado e por formação	55
Tabela 8 – Professores de Humanidades com curso de formação continuada específica para o Ensino Médio – dependência estadual .....	61
Tabela 9 – Professores de Humanidades do Ensino Médio com especialização, mestrado ou doutorado – dependência estadual .....	63
Tabela 10 – Vínculo empregatício dos professores de Humanidades no Ensino Médio regular – dependência estadual - 2018 .....	70
Tabela 11 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2015-2018 .....	76
Tabela 12 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa (2015-2018)...	78
Tabela 13 - Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio.....	83

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
Conae – Conferência Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
EC – Emenda Constitucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEC – Proposta de Emenda à Constituição  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEEPR – Plano Estadual de Educação do Paraná  
PEERS – Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
PEESC – Plano Estadual de Educação de Santa Catarina  
PIB – Produto Interno Bruto  
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO A MICHEL TEMER</b> .....	<b>22</b>
1.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NAS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	22
1.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	32
1.3 O LUGAR DAS HUMANIDADES.....	36
<b>2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HUMANIDADES</b> .....	<b>43</b>
2.1 O PROFESSOR DE HUMANIDADES E SUA FORMAÇÃO.....	43
<b>2.1.1 Perfil dos professores de humanidades</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1.2 Formação inicial: adequação da formação</b> .....	<b>48</b>
2.1.2.1 Escolaridade .....	53
2.1.2.2 Licenciatura no componente curricular .....	55
<b>2.1.3 Formação continuada</b> .....	<b>60</b>
2.1.3.1 Pós-graduação .....	62
<b>3 O PROFESSOR DE HUMANIDADES E CONDIÇÕES DE TRABALHO</b> .....	<b>68</b>
3.1 VÍNCULO.....	69
3.2 ESFORÇO DOCENTE .....	74
3.3 INFRAESTRUTURA.....	81
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

A partir de uma imersão no contexto histórico, percebemos que a educação sofre constantemente influências profundas dos aspectos econômicos e políticos em nosso país. Além disso, sabemos das inúmeras forças que norteiam a discussão em torno da necessidade de redirecionamento da educação, tentando adequá-lo às necessidades prementes do modelo hegemônico do capital.

O fato de ser professor de Ensino Médio permitiu que essa etapa fosse por mim arraigada de estima e dispensadora de reflexão. Dessa maneira, sempre estive envolto nas discussões sobre o Ensino Médio, suscitando o desejo de pesquisá-lo com maior rigor e afinco, buscando compreender as forças contraditórias da sociedade que acabam por menosprezar tão importante etapa da educação básica brasileira.

Assim, conduzi-me a pesquisar e a buscar compreender algumas demandas relacionadas à natureza do Ensino Médio, orientando-me através de informações estatísticas disponibilizadas principalmente pelo Inep, a fim de levantar elementos que possibilitassem a compreensão adequada das políticas educacionais efetivadas nas últimas três décadas no Brasil.

Como pressuposto balizador, precisamos problematizar as condições limítrofes que a sociedade brasileira vive no tocante à educação, haja vista que esta é a prática social por excelência na formação humana. Para tanto, basta analisar o artigo 6º da Carta Magna do Brasil, em vigor desde 1988, que preconiza como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988), sendo a educação a primeira dos direitos péticos dos cidadãos.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou por uma longa discussão a fim de lançar bases sólidas para uma lei que efetivasse as garantias educacionais preconizadas pela própria constituição. Nesse âmbito, em 1996, depois de muitos embates envolvendo as forças educacionais, econômicas e políticas do Brasil, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumindo a necessidade de o Estado constituir, em regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), um sistema orgânico de educação básica. Assim, temos positivado

uma lei que permite pensar sistemática, orgânica e progressivamente a educação no território brasileiro. Dessa maneira,

a educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como em direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática (CURY, 2011, p. 170-171).

Além disso, percebe-se o caráter social que a educação cumpre, possibilitando que os envolvidos adquiram o domínio cultural produzido e acumulado pela humanidade como pressuposto para a sua humanização. Por sua vez, vale destacar que a educação também gera um processo de reprodução da condição social, haja vista o condicionamento histórico assumido por ela, possibilitando um afastamento da real condição de direito social, aproximando-a dos ditames do trabalho explorado, afastando-a de seus princípios originários.

Prontamente, percebendo a importância da Educação Básica para o processo formativo de indivíduos historicamente situados, evidenciamos a relevância de pesquisar o Ensino Médio, tentando compreendê-lo a fim de lançar luzes para seu aprimoramento.

Nos últimos tempos, é notável o intenso debate acerca do Ensino Médio brasileiro, da formação e condições de trabalho dos docentes dessa etapa da Educação Básica no Brasil, bem como o desempenho dos alunos. É evidente, ao longo da história da educação no Brasil, que existe uma grande influência do setor econômico nas políticas que orientam a educação brasileira, especialmente no que tange às políticas voltadas ao Ensino Médio.

De acordo com a orientação preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio é uma etapa da educação básica, que em nossa análise é imprescindível na formação do indivíduo. Não obstante, os debates acerca dessa etapa são cercados de discussões, controvérsias e variáveis que, de tempos em tempos, voltam a ocupar o centro das discussões com as chamadas “reformas” efetivadas no Ensino Médio.

Ao longo da história, é perceptível o desejo de reformar o Ensino Médio sob o prisma de adequação da educação ao viés mercadológico defendido pelo modelo econômico capitalista vigente. Dessa maneira, percebe-se que já na década de 1960, com a ascensão da Lei nº 4.024/61, o Ensino Médio é direcionado para

duas áreas de ensino: o secundário e o técnico. É nítida a tentativa de tornar o Ensino Médio profissionalizante aos filhos dos trabalhadores, atendendo às exigências do capital. Todavia, a profissionalização do Ensino Médio é explicitada na aprovação da Lei nº 5.692/71, que tornou as instituições de Ensino Médio compulsoriamente técnicas.

A partir da década de 1990, com a Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio brasileiro ganhou novo direcionamento, apontando para uma gradual universalização, tornando-se uma necessidade premente ante as demandas econômicas e políticas engendradas nesse período. Assim, a aprovação da LDBEN, em 1996, foi um importante marco para o Ensino Médio, pois garantiu o status de etapa da educação básica, assegurando espaço junto à Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, conforme nos aponta Silva (2017, p. 58),

o ensino médio [...] possui, conforme a LDB, as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, de preparação básica para o trabalho; de formação ética; de desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Dessa forma, fica evidente o aspecto totalizador da formação educacional do ser humano, alicerçado na fundamentação ética, formativa e crítica, pelo menos em termos legais. No entanto, em termos práticos, ainda distante do ideal de uma educação integral.

Destaca-se que a referida lei ainda enfatizava a obrigatoriedade da etapa do Ensino Fundamental e não das outras etapas da Educação Básica, conferindo àquela um caráter de progressiva ampliação, passando a ser o ensino obrigatório dos 6 aos 14 anos. Por sua vez, em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, possibilitou-se a ampliação da obrigatoriedade, resgatando-se o protagonismo das crianças de 4 e 5 anos e dos jovens de 15 a 17 anos, permitindo entender que o último grupo constitui idade adequada para a frequência no Ensino Médio (KUENZER, 2010).

A partir da LDBEN de 1996, outras intervenções foram sendo realizadas no campo educacional. Em 1997, com o Decreto nº 2.208/97, cria-se o ensino técnico concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Mediante o decreto nº 5.154/2004, ressurgiu o ideário da educação geral articulada à profissionalização,

possibilitando uma formação integral e humanizadora, permitindo aos jovens uma preparação para o mercado de trabalho, porém não o limitando a apenas esse campo. Vale destacar a importância do documento base para a Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio de 2007 que enfatiza uma concepção de formação integral dos alunos tanto no campo profissional quanto no humanístico.

Em 2012 a proposta de um Ensino Médio numa perspectiva de formação integral, profissionalizante ou não, ganha espaço, sendo inscrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB 02/2012. Importante salientar que esse pensamento formativo está posto na Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014–2024. Além disso, conquista notória ênfase à universalização da Educação Básica aos jovens de 15 a 17 anos.

No contexto da valorização dos profissionais da educação, no ano de 2013 o Ministério da Educação lança o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cujo objetivo era promover formação continuada aos professores do Ensino Médio em todos os estados da federação, incluindo o Distrito Federal. Percebe-se que universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõe atitudes que refiram-se à inclusão de todos no processo educativo, visando à garantia do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos com desempenho satisfatório; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

Mais recentemente, no ano de 2016, o Ensino Médio volta a ser destaque, no envio ao Congresso Nacional de uma Medida Provisória (MP) idealizando um novo Ensino Médio. Merece ressaltar que o modelo empreendido pelo Governo Federal se afasta substancialmente daquele preconizado na DCNEM de 2012.

No dia 23 de setembro de 2016, o presidente Michel Temer apresenta a MP nº 746/2016, que flexibiliza os currículos ampliando paulatinamente a jornada escolar. Lembrando que existia uma discussão no Congresso Nacional a partir do Projeto de Lei nº 6.480/13, porém ele volta arbitrariamente, mediante MP, tornando-se lei em 16 de fevereiro de 2017 sob o nº 13.415.

A partir das discussões relativas à Reforma do Ensino Médio, principalmente no contexto de exclusão de determinados componentes curriculares

(Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física), ora denominados de humanidades, fui imbuído de um profundo desejo de analisar e compreender a formação dos professores responsáveis por tais disciplinas, bem como as condições de trabalho desses profissionais, bem como as condições de trabalho desses profissionais, no âmbito do Ensino Médio público estadual nos três estados do Sul do Brasil, tendo por base a pesquisa bibliográfica e coleta de dados quantitativos. Numa perspectiva conceitual, busca-se compreender o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, enquanto na perspectiva quantitativa pretende-se extrair dados de fontes oficiais que possibilitem uma leitura compreensiva de parte da realidade dos professores de humanidades das escolas estaduais do Ensino Médio no Sul do Brasil e suas condições de trabalho, haja vista que faremos uma discussão à partir de dados estatísticos e documentais, oriundos do Censo Escolar.

Para tanto, a pesquisa inclui a análise do Ensino Médio no Brasil, especialmente nas últimas três décadas, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer, passando pela proposta de reforma do Ensino Médio e o lugar ocupado pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, neste trabalho denominadas de Humanidades. Posteriormente, busca-se a compreensão dos dados quantitativos relacionados à formação desses professores, ou seja, a formação inicial, a escolaridade, a licenciatura no componente curricular, além da formação continuada em cursos de curta duração e pós-graduação, para, em seguida, analisar as condições de trabalho dos professores, como o vínculo escolar, a infraestrutura das escolas públicas de educação básica e o esforço docente, sendo esta última, uma análise de certas características que categorizam tal reflexão, uma vez que mensurar diretamente o esforço docente é uma tarefa que não é possível alcançar.

A premissa que move esta pesquisa é a importância do debate acerca do Ensino Médio brasileiro e o seu aperfeiçoamento, articulado à garantia do direito à educação, fomentando a consolidação da Educação Básica como um conjunto orgânico das suas etapas, da qual o Ensino Médio é a conclusão, perpassando pela adequada formação e condições de trabalho dos seus docentes.

Ao longo da história da educação brasileira, podemos constatar que o Ensino Médio é marcado por diversas contradições, irregularidades, indefinições e inconsistências. Sua história evidencia diversos problemas – acesso, permanência e qualidade – explicitadas por debates em torno de sua identidade. Conforme Costa

(2019, p. 37), “a sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio revela o desafio dos entes federados para levar a cabo a meta do PNE para o atendimento até 2024”. Assim, percebe-se a enorme dívida que o Brasil tem com os jovens quando não materializa os pressupostos garantidores da universalização da educação básica (COSTA, 2019).

Tendo como base Kuenzer (2011), para que o Ensino Médio seja universalizado com qualidade, é imprescindível estabelecer metas que se relacionem com a estrutura física e pedagógica das escolas. Assim, essas metas precisam estar em consonância com a valorização do professor, tendo como destaque a sua formação e condições de trabalho. É fundamental a garantia de condições de formação e de trabalho adequadas aos docentes, tendo em vista que uma educação de referência só é alcançada em sua amplitude quando garantidas as condições mínimas para a atividade docente (SAVIANI, 2009). Neste sentido, conforme Costa e Oliveira (2011), uma educação socialmente referenciada só será alcançada partindo do pressuposto que é fundamental compreender o trabalho docente a partir do seu contexto, requerendo para o professor formação e condições dignas de trabalho, numa perspectiva limitada à partir dos dados colhidos e dos documentos analisados.

Baseando-se na importância da educação no contexto da formação dos cidadãos de uma nação, percebemos que a educação escolar é uma preocupação recorrente dos governos e, inegavelmente, “motivo de interesse e das pressões de vários grupos sociais, bem como, em decorrência, a formação de professores e as suas condições de trabalho” (BORGES, 2013, p. 25). Nessa perspectiva, a valorização de professores é peça fundamental para o avanço qualitativo da educação no país.

Por sua vez, a discussão em torno dos professores, sua formação e condições de trabalho remonta ao período de Rui Barbosa, que, ao analisar a situação dos professores em sua época, a saber, no século XIX, percebeu a carência de qualificação docente que garantisse a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento dos processos educativos.

A valorização dos professores é tema recorrente de debates e, em muitos momentos, toma conta da mídia. Formação, carreira, remuneração e condições de trabalho são dimensões recorrentes no debate educacional, haja vista que

os resultados de avaliações dos processos de aprendizagem em diversos níveis e modalidades de ensino colocam sobre a profissão docente uma espécie de lupa de observação, gerando questionamentos e interesses de diferentes setores da sociedade (JUNIOR, 2018, p. 904).

Nessa perspectiva, importa compreender os inúmeros desafios em relação à valorização docente no Brasil. No âmbito da formação, é fundamental compreendê-la numa perspectiva contínua ao trabalho do professor, pois, segundo Cericato (2016), existe uma precariedade na formação de professores, seja inicial ou continuada, e isto constitui um enorme desafio a ser superado. Além de ser imprescindível para a constituição de uma nação desenvolvida a partir de uma população com formação consistente, a superação dos problemas que tangem à formação de professores remonta à valorização da prática docente. Torna-se fundamental qualificar a formação inicial e continuada dos docentes para assegurar a qualidade da educação com vistas ao desenvolvimento da nação.

Por sua vez, segundo Saviani (2009), não se pode dissociar o problema da formação de professores dos problemas existentes em torno das condições de trabalho e a precariedade destas. Tendo em vista esse problema, as ações docentes acabam sendo neutralizadas, gerando o desestímulo das boas práticas educativas por parte dos professores. Assim, continua Saviani (2009), para assegurar condições de trabalho adequadas para os professores, faz-se necessário garantir recursos financeiros que permitam adequações e estimulem os professores em suas práticas pedagógicas. Ou seja, é uma questão de eleger a educação como prioridade para o desenvolvimento.

Por outro lado, os desafios inerentes às políticas públicas educacionais precisam estar perfilados às de valorização dos profissionais da educação, condicionadas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. A partir da ampliação do acesso à educação básica, alinhada às reformas da educação nos anos de 1990, vê-se como consequência a falta de professores habilitados que lecionem em escolas públicas de Ensino Médio. De acordo com Oliveira (2013), no Brasil e em vários outros países, é dada ênfase à formação e à avaliação como medidas de melhoria da profissão docente, seguindo critérios estabelecidos por órgãos externos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),

em detrimento dos aspectos relativos às condições de trabalho, remuneração e carreira.

Percebe-se, pois, que muitos são os desafios pertinentes à qualidade do Ensino Médio, sendo necessária atenção especial aos professores e às condições de ensino, relacionando a aprendizagem e a permanência dos jovens na escola. Contudo, após mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal e um pouco mais de duas décadas da aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, podemos indagar se as reformas realizadas na educação básica, na formação e na carreira dos profissionais da educação, bem como para o ensino-aprendizagem dos estudantes, permitiram uma escola pública realmente voltada para todos, com qualidade, alicerçada como direito social (DOURADO; OLIVEIRA, 2008).

Levar em consideração as dimensões da valorização do docente do Ensino Médio requer políticas públicas educacionais articuladas no âmbito processual de construção coletiva. Nesse sentido, torna-se necessário reaver as experiências adotadas por estados e municípios como caminho para o revigoramento das políticas educacionais engendradas pela União, em guarida às políticas de valorização dos professores.

De acordo com Alves e Pinto (2011), ao se falar de educação com qualidade, precisa-se levar em consideração aspectos relacionados ao trabalho docente, à formação, jornada de trabalho, remuneração e carreira, para a construção de adequadas políticas educacionais. Assim, esta pesquisa pretende problematizar, no atual cenário, a formação e as condições de trabalho que permeiam as práticas educativas dos docentes de Humanidades do Ensino Médio, associado à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Deste modo, a discussão inerente da temática proposta propõe um diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18, financiadas pela meta 20, do PNE, que vão ao encontro da universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010). Tendo presente o exposto, sistematizamos a problemática deste estudo da seguinte forma: quais os desafios, as barreiras e as possibilidades da formação docente e quais as condições de trabalho dos professores de humanidades nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul?

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa levantado, apresentamos como objetivo geral: conhecer a realidade dos professores de

humanidades do Ensino Médio das escolas estaduais no que tange às possibilidades de formação e das condições de trabalho nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, a partir da imersão nos dados coletados no Censo Escolar desde 2015 e na realidade suscitada destes dados. Apresentam-se como objetivos específicos: explicitar aspectos das políticas educacionais no Brasil nas últimas três décadas; entender a proposta da atual reforma do Ensino Médio; apresentar o não lugar ocupado pelos componentes curriculares que ora denominamos de Humanidades (Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física) na atual reforma do Ensino Médio; identificar indicadores educacionais e analisar aspectos do professor do Ensino Médio de Humanidades nos estados do Sul do Brasil, destacando a formação inicial e continuada; elencar indicadores educacionais a fim de compreender as condições de trabalho do professor de humanidades do Ensino Médio nos estados do Sul do Brasil.

A fim de dar conta dos objetivos propostos, adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao entender que os aspectos quantitativos não podem se afastar da análise qualitativa da pesquisa ora empreendida, haja vista que tal abordagem permite a compreensão das contradições das condições de trabalho e da formação dos docentes do Ensino Médio das escolas estaduais dos estados do Sul do Brasil. Partindo do pressuposto de que não é possível reduzir uma realidade determinada a apenas números e dados percentuais (WACHOWICZ, 2001), adotamos “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356). Assim, “a dialética situa-se [...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação de fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Os dados quantitativos referentes aos professores das redes estaduais de ensino dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul foram extraídos por meio dos microdados do Censo Escolar, a partir de 2015, com o auxílio do software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Trata-se de um programa muito utilizado no campo de pesquisas por sua capacidade de operação com bases de dados de grande proporção. Para auxiliar na compreensão da presente pesquisa, foi utilizado, ainda, o Excel. A partir da utilização destes recursos, foi possível fazer o filtro dos dados relacionados aos indicadores

educacionais considerados no estudo em questão. Adotou-se como eixo de análise a valorização do professor do Ensino Médio. Destaca-se que para a compreensão do problema da valorização, serão consideradas as dimensões formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e outras que poderão emergir do campo empírico.

O objeto de estudo é analisado numa perspectiva inseparável entre a estrutura e a conjuntura, ou seja, as concepções, os conceitos, as teorias e as políticas direcionadas ao Ensino Médio e ao professor desta etapa da Educação Básica “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Quanto à organização e apresentação das reflexões desta pesquisa, elaboramos três capítulos. Num primeiro momento optamos por um capítulo teórico abordando a história da educação básica brasileira com ênfase no Ensino Médio. Esse capítulo servirá como suporte teórico para as análises que acontecerão ao se levantar os dados. Além disso, o referido capítulo, acerca da educação e suas implicações ao longo das últimas décadas, permitirá a compreensão qualitativa dos dados quantitativos.

É importante destacar que o referencial teórico não se resumirá apenas ao capítulo inicial, pois concordamos com Nosella e Buffa (2005, p. 355-356), que advertem acerca da recorrência nas teses e dissertações em educação da frequente “justaposição entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Por isso, será realizado um diálogo entre os dados empíricos e a reflexão teórica, a fim de fundamentar conceitualmente os dados coletados. Assim, com o intuito de verificar os aspectos da formação e das condições de trabalho dos professores dos três estados do Sul do Brasil, buscamos qualificar os dados quantitativos por meio da discussão teórica.

A partir desse entendimento, baseamos esta pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados quantitativos e qualitativos, buscando compreender além do imediatismo referente à formação e as condições de trabalho do professor de Humanidades do Ensino Médio dos três estados do Sul do Brasil. Interessou sobrepujar a mera descrição do objeto de estudo e aprofundar sua compreensão (TELLO; MAINARDES, 2015). As políticas de valorização dos

professores do Ensino Médio sugerem, de acordo com Mainardes (2015), apreender os processos e as estruturas, isto é, os seus condicionantes mais gerais. Buscamos confrontar os Indicadores Educacionais com parte das pesquisas que tratam da formação e das condições de trabalho.

Esta busca está explicitada na presente dissertação na introdução, no desenvolvimento da pesquisa, nas considerações finais e nas referências. No primeiro capítulo, buscamos compreender o percurso das políticas educacionais empreendidas no Ensino Médio ao longo das últimas décadas, principalmente aquelas empreendidas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer, contextualizando a Educação Básica e o Ensino Médio, que constituíram um referencial para a análise de dados no processo de pesquisa. No segundo capítulo analisamos elementos relacionados à formação inicial e continuada dos professores de Humanidades, com ênfase nos dados referentes às escolas públicas estaduais de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Por sua vez, no terceiro capítulo abordaremos as condições de trabalho destes docentes e como estas condições podem atuar a favor da qualidade do trabalho docente em escolas públicas dos referidos estados.

Nas considerações finais, buscamos retomar aspectos que permitiram compreender o Ensino Médio e as condições de trabalho dos docentes de Humanidades dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, a fim de desvelar sua importância, limites e perspectivas engendradas a estes docentes.

## **1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO A MICHEL TEMER**

Sempre que se empreende nas esteiras de pesquisas no campo da Educação, seja nacional ou internacionalmente, é notável o desequilíbrio que acomete o Estado brasileiro, o qual perfila entre os países que possuem as colocações mais aquém do desejo social e da qualidade do ensino, a partir das avaliações a que os estudantes são submetidos.

A colocação do Ensino Médio no contexto da educação básica e seu caráter progressivamente obrigatório assinalam a importância dessa etapa para a construção da educação brasileira, sendo mais uma tentativa de diminuição das desigualdades educacionais existentes em nosso país.

Neste sentido, e para compreender historicamente o contexto que permitiu que essa realidade fosse vivenciada pela educação no país, precisamos fazer um resgate histórico-teórico com relação à caminhada percorrida pelo Ensino Médio brasileiro nos últimos tempos. Para tanto, vamos analisar, sob a ótica de pesquisadores do campo educacional, o panorama vivenciado pelo Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

### **1.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NAS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS**

A história da política educacional brasileira é muito densa, tendo a participação de muitos agentes públicos, privados e pesquisadores do campo da educação envolvidos diretamente na consolidação das políticas públicas relacionadas ao processo educacional brasileiro.

Para tanto, partimos do pressuposto de que fazer uma análise de políticas educacionais de governos determinados é algo extremamente complexo. Ao analisarmos os critérios utilizados nas diferentes gestões federais nas políticas públicas para a educação, nosso intuito não é evidenciar posicionamentos governamentais específicos, reduzindo a

análise à legislação, investigando os dispositivos legais e normativos dos governos e seus programas como se esta base empírica pudesse, por si só, tornar inteligível, a política educacional de um determinado governo.

Embora o exame das medidas normativas e dos programas de governo seja imprescindível, ater-se a eles é um método insuficiente, pois oculta os contextos históricos, econômicos e políticos que, afinal, conferem sentido a determinadas medidas governamentais (LEHER, 2010, p. 371).

A análise, para ser efetiva e consistente, precisa levar em consideração a historicidade, o momento político e econômico e as influências externas para compreender as políticas educacionais. Assim, fica claro que não podemos fugir das reflexões ideológicas de mercado impostas pelos governos, utilizando-se da educação como pressuposto de construção de uma sociedade desenvolvida.

Desde meados da década de 1990, a discussão sobre o Ensino Médio público vem crescendo de maneira mais significativa. No cenário histórico, percebemos que a educação foi alvo de muitos debates acerca da obrigatoriedade, definição de etapas e consolidação de idades próprias para o ingresso nas diferentes etapas que constituem a organização da Educação Básica.

Ao longo do processo de redemocratização do Brasil, a partir da consolidação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro passa por uma série de intervenções na formação de um novo país e, para isso, era necessário uma mudança nas relações do próprio Estado com a formação de seus cidadãos. Conforme Dourado (2002, p. 235),

a crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais [...] são prescritas como caminho para o desenvolvimento econômico.

Não pode ser negado que a Constituição de 1988 estabelece uma organização política da nação, mediante uma federação de estados e municípios. Por sua vez, no que se refere à educação, existe autonomia da União, estados e municípios para o estabelecimento e gerenciamento de sistemas de ensino próprios, resultando em mais de 5.500 sistemas municipais, 27 estaduais e um de responsabilidade do Governo Federal, sendo independentes entre si (DURHAM, 2000).

Esse modelo de gestão atinge diretamente a educação no Brasil na década de 1990. A educação passa a ser vista como uma mercadoria que necessita ser rentável e que deve compactuar com a ideologia neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Assim, os grandes interventores da agenda brasileira

configuram-se no Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) além de agências ligadas diretamente à Organização das Nações Unidas (ONU) (DOURADO, 2002).

É notável a interferência do Banco Mundial no desenvolvimento de políticas educacionais nos países da América Latina, particularmente no Brasil, prescrevendo agendas que convergiam para o propósito neoliberal, “cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural” (DOURADO, 2002, p. 238-239). Percebe-se, assim, que o projeto de uma educação alinhada com os mecanismos econômicos do Estado Mínimo estava em curso. Entretanto, muitas conquistas foram empreendidas com a aprovação da LDB, pois ela vinha na esteira de uma constituição cidadã que preconiza, nos seus dispositivos relacionados à educação, a gratuidade do ensino público em todos os níveis.

No que tange ao Ensino Médio, percebe-se na configuração da LDB que sua nomenclatura deixa de ser ensino secundário ou segundo grau, além de prever no artigo 4º, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, LDBN, 1996).

Contudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, tem-se uma explícita tentativa de minimização do Estado, conseqüentemente com o enxugamento da máquina pública e uma série de privatizações. Esse caminho era defendido como uma forma de desenvolver o país, tornando-o mais eficiente e produtivo, diminuindo assim as desigualdades e controlando a inflação, que assolava o povo brasileiro. Neste momento histórico e com a reforma do Estado empreendida pelo governo FHC, temos um dos vieses mais perversos no âmbito das políticas públicas, como a precarização dos serviços públicos e até mesmo sua ausência, as empresas estatais sendo privatizadas, a criação das agências regulatórias, a mudança da legislação referente ao funcionalismo público (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018), além de programas que visam à desresponsabilização do Estado das ações que são inerentes à sua função, em vista de um Estado que maximize os interesses do capital (FRIGOTTO, 1999).

Sob a égide do Banco Mundial, diversas orientações foram sendo financiadas com o intuito de estruturar as sociedades, principalmente latino-americanas, nos moldes econômicos neoliberais. Através do Ministério da Educação, o governo FHC “no ano seguinte à sua posse, apresenta o Planejamento

Político Estratégico, tomando para si a responsabilidade de coordenar as políticas, metas e estratégias, sob a orientação do Banco Mundial” (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018, p. 209). Em suma, a função primordial da educação básica visa a contribuir com a redução da pobreza alavancando a produtividade do trabalho das classes mais pobres, diminuindo a fertilidade, aumentando os índices relacionados à saúde e contribuindo com o envolvimento dessas pessoas na economia (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

As políticas educacionais brasileiras, no governo FHC, foram, inegavelmente, influenciadas por esses organismos internacionais que tentavam comandar as ações mundiais em todos os campos, sob a ótica do capital. Várias conferências e declarações surgiam com orientações a serem observadas pelos dirigentes dos países com o objetivo de alinhar a formação dos cidadãos, mediante a educação, aos princípios econômicos liberais. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, é um exemplo claro disso. Nessa conferência, 155 países se fizeram representar. Um dos desdobramentos dela foi a concepção de que a aprendizagem deveria estar pautada nas competências e habilidades. Foi a partir dessa conferência que o Banco Mundial ditou as diretrizes políticas para as décadas posteriores, tomando para si o controle das políticas educacionais em nível mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Desse modo, observamos que no governo de Fernando Henrique Cardoso

as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que [...] engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002, p. 241).

Uma ação mais sólida e consistente do governo FHC a respeito da educação foi a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, aprovada em 1996, fruto de uma exaustiva e combativa discussão, com intelectuais de todas as áreas, a sociedade civil, diversas entidades comprometidas com a educação, conduzidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Este organismo foi de fundamental importância na construção da LDBN de 1996, pois buscou interpelar o Estado e garantir que as demandas e reivindicações para a educação nacional fossem atendidas, cujo principal objetivo é defender a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos os cidadãos e cidadãs brasileiras (AGUIAR; BOLMANN, 2011).

A construção da LDB foi engendrada por árduas discussões e negociações com todas as instâncias governamentais do país, desde parlamentares até o Ministério da Educação. Conforme Aguiar e Bolmann (2011), o processo de consolidação de uma LDB que garantisse uma escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada<sup>1</sup>, baseada no direito de todos e dever do Estado, não foi tarefa fácil. Foram promovidos diversos encontros com intensos debates nas esferas de poder, como o Congresso Nacional e Comissões de Educação.

De acordo com Krawczyk e Vieira (2012), a elaboração da LDB foi motivada por um impasse entre dois projetos divergentes. Um projeto tinha origem nas bases democráticas que lutaram pela democratização do país, enquanto o outro era originário das orientações internacionais, e tentava transparecer inovação e capacidade de modernizar o Brasil. Por sua vez, a discussão salutar e democrática

[...] foi interrompida pela apresentação extraordinária, por parte do senador Darcy Ribeiro, do Projeto de Lei nº 73. Esse projeto, em articulação com o MEC, não atendeu à proposta coletiva apresentada pelas entidades da educação e por parlamentares que a aprovaram (AGUIAR; BOLMANN, 2011, p. 75).

Assim, o referido projeto de Darcy Ribeiro foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, tornando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Contudo, não obstante às investidas sofridas ao longo da tramitação da lei, houve com ela a materialização de que é necessária a luta por uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada (AGUIAR; BOLMANN, 2011). Porém, muito ainda precisava ser feito, pois questões caras às lutas sociais e

---

<sup>1</sup> O conceito de qualidade socialmente referenciada prioriza a formação dos cidadãos, a participação popular, a igualdade de direitos que levam em direção ao empoderamento dos indivíduos, articuladas às políticas públicas. Está relacionada intimamente à distribuição dos recursos materiais e culturais a toda a população, considerando as relações de desigualdade e as relações de poder. Dessa forma, a educação deve atender aos mais diversos grupos, para que estes tenham a possibilidade de exercer a cidadania (NEZ, 2018).

políticas ainda ficaram à margem da lei, como o Sistema Nacional de Educação (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018).

Com a aprovação da LDBN de 1996 e o adiamento da implantação de um Sistema Nacional de Educação, o debate passa a vigorar, no governo FHC, na construção do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214, que estabelecia, na sua configuração original, o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. A implantação do PNE cumpriria a legislação.

Contudo, conforme Saviani (2017), a descontinuidade na política educacional vislumbra-se no adiamento da erradicação do analfabetismo e na universalização do atendimento escolar, silenciados por 13 anos, haja vista que eram metas prioritárias estabelecidas no artigo 214 da Constituição de 1988, enquanto o Plano Nacional de Educação ora discutido, mediante a Lei nº 10.172, data de 2001, tendo vigorado até 2011.

Com o advento do PNE de 2001, surge a esperança da materialização de políticas educacionais efetivas que permitam o crescimento qualitativo da educação no período de dez anos, porém essa esperança acaba esvaziada devido ao suporte financeiro inexistente, configurando-se em matéria obsoleta e de metas inatingíveis, permanecendo uma utopia nos dez anos de vigência (CURY, 2008).

O que se sabe é que as reformas empreendidas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso foram direcionadas por organismos internacionais, perpassando por uma concepção liberal de um Estado mínimo, alinhado à economia mundial, sendo que na educação “a desresponsabilização do Estado tem ensejado, também, o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local” (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018, p. 221), demonstrando, assim, a intervenção do setor privado em matérias constitucionalmente de responsabilidade do Estado.

Ao analisarmos o contexto da educação no duplo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebemos que houve mudanças nas políticas educacionais que orientam as práticas educativas em nosso país. Contudo, a priori,

parece que num primeiro momento esses avanços foram mais tímidos do que o esperado por grande parcela dos estudiosos da educação. Contudo, no que diz respeito ao Ensino Médio, temos a aprovação do decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDBN por meio da Lei nº 11.741/2008, que permite a integração da educação técnica profissional à educação de cunho humanístico-científico.

Porém, percebe-se que o direcionamento adotado pelo governo Lula em seu primeiro mandato esteve muito mais associado a uma permanência do que uma ruptura em relação ao campo educacional. Dessa forma, percebe-se que “os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Isto demonstra que o comportamento adotado pelo governo Lula assim que ascende ao poder, no que tange às políticas educacionais, aparentemente, não chegou a alterar de forma significativa, mantendo certa continuidade em relação àquelas práticas adotadas pelo governo anterior (SAVIANI, 2018).

Das ações empreendidas pelo governo Lula no seu primeiro mandato como presidente do Brasil, aquela que mais trouxe impacto foi a ampliação do fundo que custeia a educação básica. Conforme aponta Oliveira (2009, p. 198), a ampliação do fundo de manutenção da educação básica foi empreendida “por meio da Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, o qual permitiu a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). O Fundeb, ampliação do Fundef (Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) teve sua regulamentação baseada na MP n. 339 de 28/12/2006, sendo convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, já no primeiro ano do segundo mandato do presidente Lula. Esse foi um marco importante na concepção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, pois se tornou o principal mecanismo de financiamento de toda a educação básica que abrange as três etapas integradoras: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Fundeb tem prazo de duração previsto para 14 anos, encerrando no fim do ano de 2020.

Neste sentido, a partir do segundo mandato do governo Lula, percebemos uma real diferenciação nas políticas educacionais com relação aos governos anteriores, principalmente com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que preconiza à educação pública um teor de responsabilidade do Estado, agrupando em si diversos programas desenvolvidos pelo MEC a partir de um conjunto de decretos assinados em abril de 2007, entre eles o piso salarial profissional dos profissionais do magistério, Lei nº 11.738/2008. Com relação ao PDE, se expressa Saviani (2018, p. 300):

Tendo como carro-chefe o Decreto n. 6.094, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, na mesma data foram editados os decretos n. 6.093, sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; n. 6.095, sobre o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica. E n. 6.096, que instituiu o PROUNI. Também no âmbito do PDE foram editadas, em 16 de julho de 2007, a Lei n. 11.738, que instituiu o “piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica” e, em 25 de setembro de 2008, a Lei n. 11.788, dispondo sobre a regulamentação dos estágios dos estudantes das “instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

Percebe-se, a partir do excerto, que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e a regulamentação dos estágios são as duas grandes marcas do governo Lula e que o contrapõem ao governo FHC. Com essas iniciativas no campo educacional, o governo tentou amenizar a dualidade existente entre a educação geral e a educação de cunho formativo profissional, retomando a visão de uma formação integradora, revertendo os acontecimentos retrógrados implementados nos governos anteriores (SAVIANI, 2018).

Por sua vez, no ano de 2009, a EC nº 59 possibilitou um avanço considerável e real às iniciativas educacionais. Alguns retrocessos ocorridos em períodos anteriores foram revistos, como a retirada de parte dos recursos vinculados à educação. A EC nº 59/2009 representou um progresso significativo, pois avançou na consolidação da educação pública gratuita para todos, ascendendo o Brasil à condição de país que possui o maior tempo obrigatório de ensino no mundo.

O foco da EC 59/2009 está na elevação da faixa etária obrigatória para a permanência na escola, passando a ser dos 4 aos 17 anos, objetivando, assim, a

universalização das matrículas nesta faixa etária. Dessa forma, os entes da federação passam a ser responsáveis a, gradualmente, até 2016, garantir para todos a matrícula nas etapas que compõem a educação básica. Efetivamente, a educação básica obrigatória é uma antiga bandeira das organizações que atuam no campo da educação, especialmente aquelas que defendiam o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. Com a positivação desse anseio, percebe-se um real progresso na conquista de direitos sociais, ultrapassando certas barreiras restritivas impostas nas reformas educacionais nos anos de 1990, que propunham a manutenção da obrigatoriedade, mas limitavam o financiamento a apenas uma etapa da educação básica, o ensino fundamental.

Contudo, o desafio da permanência na escola e, conseqüentemente, a qualidade da educação continuam a serem entraves que necessitam de superação. Ainda é preciso avançar para que todos os objetivos possam ser positivados. Por outro lado, a EC nº 59/2009 garantiu o protagonismo do Plano Nacional da Educação na articulação de políticas educacionais equânimes, universalizantes e com qualidade socialmente referenciada.

Assim, as políticas educacionais do governo Lula ao longo dos dois mandatos em que esteve à frente do país “podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentaram rupturas [...] e permanências em relação às políticas anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 208). Ou seja, fica evidente que os dois mandatos do presidente Lula ofereceram aprimoramentos das políticas educacionais engendrados em governos anteriores, bem como a correção de distorções que freavam o desenvolvimento de políticas públicas no que tange à educação, que permitissem um verdadeiro avanço na consolidação da educação como direito social inalienável e base de toda sociedade. Por sua vez, avanços significativos foram percebidos e colocados em prática, permitindo uma nova fase de investimentos na educação em todas as suas etapas e modalidades.

É importante destacar que, a partir do segundo mandato do presidente Lula as contribuições e os avanços na educação foram mais significativos, permitindo um protagonismo por parte do Governo Federal no gerenciamento de políticas educacionais eficazes (DOURADO, 2011). Seguindo-se a isso, observa Frigotto (2011), a era Lula empreendeu diversas ações que tinham como objetivo diminuir as desigualdades sociais existentes no que se refere, especialmente, aos

investimentos nos diversos setores da educação, orientados pelo dinheiro público aliado com o privado.

Ao analisarmos o contexto do governo da presidenta Dilma Rousseff, percebemos certa continuidade das políticas educacionais empreendidas pelo governo Lula. Aspectos relevantes foram reafirmados e pontos específicos da LDB foram consolidados, visando ao ajuste à EC nº 59, tornando a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Assim, conforme Saviani (2018, p. 301), “em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade)”.

No governo da presidenta Dilma, alguns pontos merecem destaque e impactaram profundamente o desenvolvimento da educação no território brasileiro. Um dos pontos relevantes foi a criação do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) mediante a Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, “sem dúvida a medida mais significativa do primeiro mandato de Dilma Rousseff relacionada à educação profissional e tecnológica” (SAVIANI, 2018, p. 301). Esse programa objetivou o acesso à educação técnico-profissional para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, a fim de garantir a manutenção do trabalho a essa parcela da população, permitindo a qualificação profissional de forma gratuita, além de oferecer auxílios importantes como alimentação, transporte e materiais escolares (SAVIANI, 2018). Por sua vez, esse programa foi alvo de críticas de intelectuais, pois representou um alinhamento que permitiu a ascensão da Reforma do Ensino Médio, retomando claramente a separação entre educação propedêutica e educação profissional (SILVA; MOURA; SOUZA, 2018).

Outro ponto de efetiva atuação do governo federal na consolidação da educação como política pública de Estado foi o aumento considerável no número de campi do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, chegando ao número de 562 em 2014 (SAVIANI, 2018). Percebe-se que o governo Dilma manifestadamente possui a tendência do equilíbrio e da continuidade, sem romper com as propostas já materializadas pelo governo Lula, de quem herdou a política, e ao mesmo tempo, visa a estabelecer algumas adequações na ordem já estabelecida.

É salutar resgatar a importância do Plano Nacional de Educação aprovado sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Após quatro anos de

discussão, debates e alterações em todas as instâncias do Congresso Nacional, temos um plano em vigência de 2014 a 2024, compreendendo 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias. Sem dúvidas é um documento rico que, se verdadeiramente materializado, transformaria o processo educativo nacional. Assim, o primeiro mandato da presidenta Dilma terminou tendo o PNE aprovado, sendo uma grande esperança para a consolidação de uma educação de qualidade. Essa esperança se mantinha pelo fato de sua reeleição, permitindo manter expectativas de continuidade da política educacional de valorização da educação e, conseqüentemente, dos profissionais que atuam nela.

Porém, quando da conquista de promissoras ações para a educação, mediante a aprovação do PNE que destina 10% do PIB para a educação, algo que se reivindicava havia muitos anos, além da destinação de parte dos recursos oriundos do pré-sal para a educação, o Brasil se depara com um processo político desgastante e ilegítimo de pulverização do segundo mandato da presidenta Dilma. O golpe empreendido por forças que não aceitavam a derrota nas urnas mergulhou o país num caos profundo, com conseqüências obscuras. Infelizmente o país foi lançado num caminho de retrocesso sem precedentes, inviabilizando as conquistas do PNE, além de estagnar o progresso educacional em seu financiamento com o congelamento de investimentos em longo prazo.

## 1.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Sabemos que os avanços dos governos Lula e Dilma são limitados, mas significativamente importantes e imprescindíveis para a consolidação de políticas públicas para a educação. Com o golpe empreendido em 2016, além da inviabilização do PNE, outras ações são desenvolvidas para anular os ganhos nos governos Lula e Dilma. Segundo Saviani (2018, p. 302) “retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória”.

Frequentemente, o Ensino Médio é pauta das discussões em nosso país. Virou rotina e tema de embates acalorados afirmarem que o Ensino Médio brasileiro está defasado, ultrapassado ou obsoleto e que se faz necessário uma readequação, baseada em indicadores educacionais muitas vezes descontextualizados, resultando

em diagnósticos imprecisos, superficiais e, até mesmo, calamitosos desta etapa da educação básica.

Muitos são os dados utilizados para se referir ao ensino médio como um problema que precisa ser resolvido o quanto antes. Os dados do Censo Escolar são referências para a fala de que é necessário, o quanto antes, uma Reforma no Ensino Médio, e indicadores são utilizados para apontar essa necessidade: índices elevados de evasão escolar e reprovação em número expressivo, o que corrobora os resultados do Ideb e de avaliações externas como o Pisa, por exemplo.

Pouco tempo atrás, em 2016, o ensino médio ganhou novamente destaque nas discussões acerca das políticas educacionais. O governo de Michel Temer, advindo do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, envia ao Congresso Nacional a MP nº 746/2016, contendo a proposta de um novo ensino médio. A prática desenvolvida pelo governo de agir com medidas provisórias e ações unilaterais demonstra um exacerbado desejo de impor suas vontades. “Efetua um verdadeiro desmonte na política educacional e na redução de direitos da maioria da população” (LINO, 2017, p. 77).

Analisando os argumentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de justificar a proposta de reforma do ensino médio, Motta e Frigotto (2017, p. 357) apontam que o desejo de uma “reforma do ensino médio é urgente porque é necessário 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”. É com esse intuito que a reforma do ensino médio é apresentada pelo governo instalado desde 2016. Por sua vez, a MP nº 746/2016 apresenta alguns elementos delineadores de sua importância, estabelecendo problemáticas que devem ser sanadas para a retomada do chamado crescimento, tendo “como um dos argumentos para a Reforma os insatisfatórios resultados do Ensino Médio nas avaliações externas e a necessidade de atender às metas previstas pelo IDEB” (GONÇALVES, 2017, p. 135).

Nesse aspecto, percebemos que o desejo real de uma reforma do ensino médio é o alinhamento econômico, mediante a profissionalização da mão de obra, tornando-a adequada ao desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, do pretendido crescimento econômico, sendo “mais uma vez o carro-chefe do projeto neoliberal” (LINO, 2017, p. 81-82).

De acordo com Gonçalves (2017, p. 135),

na Exposição de Motivos, o Ministério da Educação argumenta que o EM não cumpre o papel social estabelecido na LDB, bem como seu currículo não dialoga com os jovens e o setor produtivo. Sabemos que há deficiências na oferta, sendo preciso repensá-lo a partir de práticas mais inovadoras, que atendam as atuais características de crianças e jovens que nasceram em uma era tecnológica; porém, a proposta do governo não adentra essas questões, que envolvem diretamente as condições de oferta dessa etapa da EB nas escolas públicas, em sua maioria sucateadas e com péssima infraestrutura.

Percebe-se a total falta de diálogo do governo com as entidades alinhadas a um projeto de educação voltada às bases garantidas pela Constituição. Constata-se, assim, total arbitrariedade na proposta de uma reforma sem diálogo e uma total falta de conhecimento dos verdadeiros aspectos que circundam os reais problemas enfrentados no campo da educação.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 358), quando se enfatiza a necessidade de investimento em capital humano como propulsor do desenvolvimento econômico, “é uma determinada concepção de formação humana nas marcas restritas das necessidades de mercado”. Essa necessidade tem o objetivo de fomentar sujeitos capazes de atender às demandas do mercado financeiro, sendo viés da economia via obtenção de conhecimentos úteis para tal finalidade, desenvolvendo capacidades, competências e habilidades que permitam inserir o indivíduo no mercado de trabalho. Fica claro, assim, conforme Lino (2017, p. 77), que

a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma ‘reforma’ requer.

A MP nº 746/2016 rompe com o projeto implementado com o Decreto 5.154/2004, que restabelecia o ensino médio integrado, articulado à formação geral e a educação profissional, “desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho, na perspectiva da politecnia” (KUENZER, 2010, p. 865).

Além disso, é inegável a relação estreita existente entre a MP nº 746/2016 e a EC nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, e de todas as reformas que foram empreendidas pelo governo que assumiu após a deposição da presidenta Dilma.

Conforme Martins (2018, p. 236),

a EC 95 tem por objetivo a recuperação econômica, mas infelizmente desconsidera a importância da educação como indutora de outras políticas públicas, como multiplicador do PIB e como fator de aumento da produtividade – que será necessária num mercado global cada vez mais complexo e com uma população economicamente ativa em menor número – que pode chegar com qualificação mais baixa do que a desejável em um momento em que a população de idosos será maior.

É notável que a intenção dessa reforma foi alterar a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 11.494/07 em pontos importantes e substanciais na formação do caráter, intelectualidade e independência do jovem que cursa o ensino médio, anulando “a legislação em vigor, ainda em processo de implementação, com destaque para o PNE, efetivando um retrocesso no campo educacional” (LINO, 2017, p. 78).

O resultado da MP nº 746/2016 foi a aprovação e transformação na Lei nº 13.415/17, que alterou de forma explícita e perigosa pontos importantes e consolidados pela LDBEN, Lei nº 9.394/96. Quanto ao aspecto da carga horária, a reforma empreendida prevê que haja um progressivo aumento para 1.400 horas. Nesta linha de pensamento está a tentativa de implementar escolas de ensino médio de tempo integral, acoplada a um discurso de flexibilização e modernização. Contudo, nesta perspectiva, nos questiona Moll (2017, p. 69): “ampliar o tempo sob que condições? Ampliar o tempo com que objetivo?”.

Outro fator que é alterado com a nova lei é a dimensão do ensino técnico. A LDBEN, Lei nº 9.394/96, original previa a possibilidade de o ensino técnico ser ofertado pelas escolas integrando o ensino profissionalizante ao ensino médio. Com a nova proposta, o ensino técnico passa a ter peso semelhante às áreas do saber apresentadas pela Lei nº 13.415/2017.

Além do já exposto, a Lei nº 13.415/2017 ameaça profundamente os profissionais da educação. A LDBEN de 96 exigia dos professores a formação adequada com diploma técnico ou superior em áreas pedagógicas específicas ou afins. Com a proposta apresentada pela Lei nº 13.415/2017, as redes de ensino ficam autorizadas a contratarem profissionais que apresentem “notório saber” para dar aulas afins a sua formação. Essa proposta é extremamente prejudicial aos professores e explicita o desejo de se formar pessoas capazes apenas para o trabalho conforme a demanda do capital, sendo produtivos e sabendo obedecer ao que lhe é proposto pelos que detêm o poder das ações econômicas. Tal descabido

está concebido na Resolução nº 3 de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

### 1.3 O LUGAR DAS HUMANIDADES

Na ótica reformista, é necessária a modernização do ensino médio, retirando destaque de disciplinas consideradas desinteressantes aos jovens por serem inúteis ao mercado de trabalho, considerando “que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos serão o Português e a Matemática” (GONÇALVES, 2017, p. 136).

O texto original da MP nº 746/2016 impacta diretamente no ensino das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte, sendo completamente abolidas do escopo curricular do ensino médio, pois “não se determina a obrigatoriedade das disciplinas, mas apenas de seus estudos, deixando em aberto a preocupante possibilidade de como esses conteúdos serão desenvolvidos” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 49). Vale salientar que a Lei nº 11.684/2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394/96, incluiu as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Essa inclusão vem ao encontro do que rege a Constituição Federal de 1988 no seu art. 205, preconizando que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, os componentes curriculares de Humanidades, sem dúvida, compõem o arcabouço essencial de conhecimento que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo, garantindo a cidadania e a formação integral do ser humano ontológica, epistemológica e historicamente. Neste contexto, nos perguntamos: qual o lugar das Humanidades na Reforma do Ensino Médio?

Lima e Maciel (2018, p. 15), refletindo o pensamento de Frigotto (2016), apontam que

a retirada de disciplinas pautada em um discurso de que o ensino médio carrega muitas disciplinas mascara o que de fato se quer excluir do currículo: as disciplinas de sociologia, filosofia, a redução de geografia e história. Sob o argumento de que o aluno de hoje é “digital e não aguenta

uma escola conteudista”, não se leva em conta que o que de verdade os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer [...].

É necessário compreender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resolução CNE/CEB nº 2 de 2012, estabelecem as disciplinas de Filosofia e Sociologia, componentes curriculares das Ciências Humanas, juntamente com Geografia e História, como disciplinas a serem ofertadas ao Ensino Médio. Por sua vez, ao longo da história da educação brasileira, podemos perceber que nem sempre as disciplinas ligadas às Humanidades ocuparam lugares de destaque na composição da educação básica. Muito disso deve-se ao fato de que as disciplinas supracitadas possuem um arcabouço epistêmico, conceitual e metodológico de suas fontes primárias e alinhadas a reflexões emancipatórias da consciência humana. Esse mecanismo emancipatório não interessa a certos grupos de poder (SIMÕES, 2017).

A reflexão acerca da reforma e o lugar ocupado pelas Humanidades nesse processo delinea um caminho de compreensão que perpassa alguns aspectos que as envolvem na construção da sociedade. Simões (2017, p. 49) aponta exemplos para a compreensão dessa construção:

i) O jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo, seguro – um “lugar em si”.

Porém, o lugar ocupado pelas Humanidades, mesmo enfrentando ao longo do tempo muita controvérsia e disparidades, configura grau de importância e sentido de pertença de uma totalidade que compreende todas as dimensões da vida humana. Baseando-se em Simões (2017), vê-se que tanto o potencial pedagógico quanto a ocupação curricular, aliadas ao chamamento de seus docentes para o diálogo, demonstram a importância construída em torno das Humanidades, alinhando um lugar de poder na construção pedagógica.

A cooperação, integração e o encontro de todos os componentes curriculares do Ensino Médio compõem a pedagogia de construção identitária do

jovem em seu curso. A reforma do Ensino Médio acaba retirando este lugar importante conquistado pelas disciplinas de formação humanista, provocando reflexos nocivos para as futuras gerações.

Ao refletir, por exemplo, o lugar ocupado pela Filosofia nas discussões do mundo contemporâneo, Simões (2017) analisa o contexto teórico de pensadores como Walter Benjamin e Giorgio Agamben, que contribuem para enriquecer o debate em torno da importância da Filosofia para o enriquecimento intelectual, formativo e pedagógico das Ciências Humanas no processo formativo-progressivo do Ensino Médio. Para tanto, afirma que existem dois argumentos que reforçam essa importância, a saber:

i) vivemos um empobrecimento de experiências que dificulta ou impede que viventes compreendam o que vivenciam e os determinantes que condicionam suas vidas; ii) ser vivente não significa necessariamente ser sujeito, para ser sujeito contemporâneo e viver a contemporaneidade é necessário não se “deixar cegar pelas luzes do tempo em que se vive” (SIMÕES, 2017, p. 51).

Num primeiro momento, percebe-se que na atualidade existe uma falta de compreensão em torno da própria existência do ser humano e sua ocupação na sociedade. Vivemos um espectro de incertezas e indeterminações que não permitem ao ser humano uma compreensão adequada de todos os acontecimentos. Ao retirar o direito do estudante do Ensino Médio de ter acesso a disciplinas que permitam a ele refletir sobre sua própria condição e liberdade, torna-se o desejo de uma parcela que tem como objetivo manter os jovens em situação de anestesia social, não sendo capazes de compreender sua própria condição no mundo e, se desejarem, libertar-se da opressão instaurada. Não basta apenas existir, é preciso que se problematize a própria condição existencial para entender o seu lugar no mundo.

Por outro lado, percebe-se que a mera existência do sujeito não o condiciona a uma ação reflexiva sobre si mesmo e seu lugar no mundo. É necessário que haja uma espécie de despertar do adormecimento social, vivenciando a realidade em que está inserido, abrindo os olhos para a verdadeira condição de sua existência. Nesta perspectiva, vemos o quão importante é o contato com as teorias filosóficas e sociológicas, com as artes e a educação física, para uma possível mudança de comportamento na própria realidade. Destacamos que o despertar do sonambulismo intelectual é uma possibilidade e não uma

condicionalidade, pois depende do esforço e aceitação de cada um ultrapassar essa barreira. Porém, não podemos retirar o direito do estudante de ter acesso a esses componentes curriculares, pois estaríamos retirando um direito básico de todo estudante, que é o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade em sua plenitude.

Os professores de Humanidades podem contribuir muito com o processo de emancipação das pessoas, principalmente dos estudantes. Ter acesso integral aos conhecimentos cientificamente produzidos é possibilitar que a educação básica seja um lugar de aprendizado para a integralidade da pessoa humana e sua construção enquanto sujeito na sociedade. Dessa forma, os processos de conhecimento e construção da identidade do sujeito, a partir dos caminhos pedagógicos estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho das Humanidades no ensino médio, nos permitem

viver em um labirinto com caminhos formativos que possam vir ao mesmo tempo contribuir na formação de sujeitos ou na manutenção de viventes, na formação de contemporâneos da contemporaneidade ou da não-contemporaneidade do contemporâneo, de pessoas que só vivam os processos e consumam objetos ou que sejam capazes de tomar ciência de seus efeitos, manter ou mudar o rumo de sua trajetória no espaço-tempo (SIMÕES, 2017, p. 52).

Neste contexto, chegamos a um ponto crucial da importância das humanidades para a construção do conhecimento no Ensino Médio, pois

o ensino desta área do conhecimento de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, de pensar na sociedade que temos e a que queremos (SIMÕES, 2017, p. 52).

Assim, necessitamos refletir sobre a real importância das Humanidades para o ensino médio, haja vista que seu lugar nessa reflexão tangencia o empoderamento dado historicamente a essas disciplinas na construção de sujeitos conscientes de sua realidade social. Torna-se ainda mais urgente a reflexão, pois está em curso no país a tentativa de retirada dessa ocupação adquirida pelas humanidades ao longo da construção e consolidação do ensino médio como etapa da educação básica brasileira. Por sua vez,

empobrecer o currículo, amputando as áreas do conhecimento que naturalmente podem despertar para a crítica social e política, pode ser uma estratégia cínica para interditar uma mudança substancial de percepção acerca do que seja cidadania, ou uma formação plena, para além dos decretos e das propagandas governamentais (DEINA, 2017, p. 23).

Nas constantes disputas acerca das políticas educacionais, com a Lei nº 13.415/2017, ficou evidente o desejo dos propositores ao emplacar um novo ensino médio. A busca por um ensino mais flexível, dinâmico e menos engessado, aliada ao desejo de mudança, além de “ampliar a educação de jovens de baixa renda com vistas a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho” (SIMÕES, 2017, p. 52), são argumentos utilizados para justificar uma reforma de consequências possivelmente desastrosas na construção de jovens conscientes de seu lugar na sociedade.

Fica evidente, na lógica reformista, que é preciso tornar o Ensino Médio mais atrativo e menos enfadonho, com conteúdos mais eficientes à necessidade do modelo liberal-econômico, simplificando a formação e escolarização nesta etapa da educação básica (SIMÕES, 2017). O que vemos é uma evidente ação contra a integralidade dos componentes curriculares que formam o ensino médio, fragilizando a obtenção adequada de todos os conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade, “alterando a formação crítico-reflexiva que os levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade” (SIMÕES, 2017, p. 52).

Outro componente curricular que é completamente excluído do texto original da MP nº 746/2016 é a Sociologia. É importante destacar que essa disciplina, aliada às demais, é responsável por permitir uma aproximação eficaz das teorias aplicáveis ao contexto social e que possibilita ao estudante compreender a realidade que o cerca. Ao refletir sobre o lugar ocupado pela Sociologia no contexto da educação básica, “é possível afirmar que suas aulas proporcionam ao estudante o contato com ferramentas de potencial análise do mundo de forma crítica e abrangente” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 50). De posse desses conhecimentos, o estudante torna-se capaz de interpretar a sua realidade, baseada em seu próprio cotidiano, conscientemente, e compreender que “os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 50).

Dessa maneira, a possibilidade de o aluno ter acesso a todos esses conhecimentos fica prejudicada, uma vez que pairam no ar muitas incertezas que ameaçam a estabilidade dessas disciplinas, “dificultando um trajeto exitoso que vem

sendo alcançado Brasil adentro no que se refere à produção de um campo de conhecimento direcionado, em última instância, à emancipação do aluno” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 51).

É preciso manter a diversidade do ambiente formativo para garantir a vivência plena dos direitos inerentes à formação do indivíduo. Quando se retira parte desse direito, não se possibilita uma amplificação e, portanto, restringe-se o indivíduo a uma lógica deliberadamente exclusivista e não integralista de educação. A preocupação está no fato de a tratativa de reforma do ensino médio ter abordado apenas questões de exclusão de conteúdos e precarização pedagógica, e não tenha tratado de questões realmente ameaçadoras da educação básica, “como as condições de infraestrutura da rede pública ou das condições do trabalho docente nas escolas públicas do país, fatores imprescindíveis para um ensino de qualidade” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 52).

A disciplina de Educação Física, por sua vez, também é atacada no cenário reformista da última etapa da educação básica. Constantemente negligenciada, tal disciplina é vista como um componente que não atende às necessidades das instituições, “tanto da escola como dos pais e dos alunos que, nessa fase do ensino escolarizado, se deparam com a demanda das provas de acesso ao ensino superior” (JUNIOR; COSTA; SANTOS; MELO, 2017, p. 1.172). Dessa maneira, a partir da nefasta reforma, a disciplina de Educação Física, bem como as demais disciplinas negligenciadas, passa a ser compreendida como “estudos e práticas”, permitindo uma redução perniciosa que potencializaria a tal “não necessidade” dessas disciplinas.

Aliada à dimensão totalizante de conhecimento, além de contribuir significativamente com a interpretação crítica da realidade, a disciplina de Arte sofre um duro golpe. Durante muito tempo a disciplina de Arte passou pelo julgamento de ser uma disciplina desarticulada da realidade e, por conseguinte, não havia a sua prática no âmbito escolar, principalmente no Ensino Médio. Porém, é importante salientar que o ensino de Arte auxilia os alunos nas tomadas de decisões acerca de suas escolhas profissionais e na reflexão de sua própria vida. Portanto,

nas aulas de Arte, os alunos do Ensino Médio, ao darem continuidade ao seu aprendizado de fazer produtos em linguagens artísticas, podem aperfeiçoar seus modos de elaborar ideias e emoções, de maneira sensível, imaginativa, estética, tornando-as presentes em seus trabalhos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais. A partir das culturas vividas

com essas linguagens no seu meio sociocultural e integrando outros estudos, pesquisas, confrontando opiniões, refletindo sobre seus trabalhos artísticos, os alunos vão adquirindo competências que se estendem para outras produções ao longo de sua vida com a arte (BRASIL, 2000, p. 51).

Assim sendo, ao terem contato com a disciplina de Arte, os alunos são lançados numa visão ampla de mundo, de profundidade conceitual e que permite ao estudante obter um conhecimento fundamentado na compreensão do ser humano, na relação consigo mesmo e com os meios artísticos produzidos. Porém, assim como acontece com as demais disciplinas, ora denominadas de Humanidades, há uma visível perda de espaço.

Portanto, pelo exposto, pode-se compreender que o lugar das Humanidades no contexto da reforma do ensino médio está “sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital” (SIMÕES, 2017, p. 56), onde tais disciplinas passariam a ser trabalhadas de forma diluída enquanto práticas e não como componentes curriculares. Esse fato coloca em risco a autonomia do indivíduo na construção de sua identidade, reforçando o ensino médio como etapa moduladora de qualificação de mão de obra que atenda às necessidades de mercado e o desempenho nos instrumentos de aferição da qualidade da educação.

Ao analisar os pressupostos histórico-teóricos, percebe-se a centralidade do professor na construção de uma educação de qualidade. Por sua vez, torna-se fundamental conhecer a realidade de formação desses profissionais, vislumbrando a adequação dos conhecimentos específicos dos docentes em suas respectivas áreas, sendo capazes de contribuir para uma educação básica de qualidade e a construção da formação integral dos estudantes.

## **2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HUMANIDADES**

Como já visto, a MP 746/2016 tinha por objetivo materializar um novo ensino médio que, na visão da proposta, atenderia aos interesses da juventude, principalmente por flexibilizar o currículo para essa etapa da educação básica, tornando-a atrativa e, ao mesmo tempo, retirando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física.

Depois de muita mobilização e reverberação de argumentos contrários a tal arbitrariedade, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, houve uma tentativa de recolocar essas disciplinas no conjunto dos aprendizados a ser oportunizado aos estudantes do chamado novo ensino médio, afirmando em seu artigo 35-A, parágrafo 2º, a obrigatoriedade das referidas disciplinas como estudos e práticas. Continua sendo, portanto, uma preocupação, pois não identifica de que forma estas práticas serão abordadas, tampouco a garantia de que sejam realmente estudadas.

Sabemos da importância de valorizar todos os componentes curriculares que integram a construção identitária do indivíduo, a partir de sua apropriação nas escolas, com professores capacitados e preparados para fornecer ao aluno todo o suporte necessário para que seja um aprendiz capaz de prepará-lo para um mundo onde ele seja o protagonista. Porém, a realidade da formação dos professores carece de políticas públicas de valorização que permitam qualificação adequada, principalmente, quando da tentativa de fragmentação dos saberes e menosprezo por certos conhecimentos.

Para que possamos delinear um caminho de valorização dos profissionais da educação, contribuindo para o aperfeiçoamento e materialização de ações que possibilitem ao professor qualificação adequada dos docentes das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, será percorrido um itinerário pelos dados coletados nos três estados do Sul do Brasil a fim de traçar um paralelo com a proposta de análise deste trabalho.

### **2.1 O PROFESSOR DE HUMANIDADES E SUA FORMAÇÃO**

Adentrar no conhecimento de certas características dos professores de Humanidades do Ensino Médio compõe essencial condição para positivar as

iniciativas destinadas à valorização destes docentes, além de corresponder às expectativas confiadas neles.

Para responder a questão posta, entendemos ser necessário elencar elementos que possibilitem uma reflexão em torno da atuação dos professores de Humanidades, especificamente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, – que atuam no Ensino Médio. Em nossa opinião, tal compreensão constitui-se em uma problematização que auxilia na elaboração de políticas públicas regulares de formação e valorização da prática docente. Assim, torna-se fundamental conhecer a forma pela qual os docentes se constituem, a partir dos dados apresentados nos documentos, além de estabelecer relações – oriundas das informações do Censo Escolar – com as condições que esses profissionais encontram para sua prática pedagógica, para, se assim for oportuno, auxiliar e contribuir com os pressupostos político-pedagógicos de sua atividade na escola.

Conforme Kuenzer (2011), deve-se dar importância fundamental no que tange à formação dos professores que atuam no Ensino Médio, haja vista que esta é uma etapa importante na formação dos novos cidadãos, constituindo-se a melhor opção para os jovens que descendem da classe trabalhadora. Por outro lado, de acordo com Alves e Pinto (2011), as pautas em políticas educacionais que são desenvolvidas para o aumento de uma educação de qualidade devem, necessariamente, estar relacionadas com aspectos da formação desses profissionais, duração da jornada de trabalho, remuneração e carreira. Assim, analisamos o perfil dos professores de humanidades dos estados do Sul do Brasil, a fim de compreender os elementos constituidores destes docentes quanto à formação.

A partir dos dados obtidos, conforme a Tabela 1, percebemos que a concentração maior desses professores está no estado de Santa Catarina, ao passo que Paraná e Rio Grande do Sul estão com números muito similares entre si. O estado de Santa Catarina concentra aproximadamente 20% mais professores de Humanidades se comparado com a média dos estados gaúcho e paranaense.

Tabela 1 – Professores de Humanidades do Ensino Médio Regular – dependência estadual

Componente Curricular	Santa Catarina	Paraná	Rio Grande do Sul
-----------------------	----------------	--------	-------------------

Arte	2.347	1.913	1.784
Educação Física	2.671	2.520	1.817
Filosofia	2.074	1.467	1.787
Sociologia	2.077	1.476	1.771
<b>Total</b>	<b>9.169</b>	<b>7.376</b>	<b>7.159</b>

Fonte: BRASIL, 2018.

Conhecer os professores de humanidades é um elemento fundamental para a devida compreensão de sua prática docente. A pesquisa ora empreendida levou em consideração, conforme já anunciado, os professores de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, utilizando como base quantitativa para efeito de análise dos indicadores os dados constantes na Tabela 1.

### 2.1.1 Perfil dos professores de humanidades

É importante aprofundar o conhecimento de certas características acerca dos professores de Humanidades do Ensino Médio, a fim de possibilitar a compreensão o cenário em que esses profissionais estão inseridos, considerando os dados apresentados nos documentos dos respectivos estados, bem como é condição essencial para que seja possível tornar concretas toda e qualquer iniciativa voltada à valorização e às expectativas depositadas nesses docentes. No contexto das políticas educacionais no Brasil, observa-se a questão da valorização do docente como uma prática necessária e carregada de importância na legislação, no intuito de salvaguardar a práxis educacional dos professores.

Elencar elementos para a compreensão da realidade dos professores de humanidades do Ensino Médio, nomeadamente nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, traduz-se em um revés para a construção de políticas públicas que, efetivamente, promovam a formação dos professores, bem como sua valorização. Obter conhecimento da forma pela qual esses professores se constituem e suas condições específicas de atuação faz-se necessário, haja vista que possibilita contribuir para a elaboração de políticas curriculares adequadas ao contexto escolar. A partir desses pressupostos, versamos, neste momento, sobre a idade e o sexo dos docentes de humanidades dos três estados do Sul do Brasil.

Conforme podemos observar na Tabela 2, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul apresentam dados relativos à faixa etária de até 29 anos, representados por 16,9% em Santa Catarina, 10,2% no estado do Paraná e 5,1% no Rio Grande do Sul. Analisando, contudo, a faixa etária que compreende os docentes de Humanidades acima dos 50 anos, percebemos a incidência de um percentual de 14,9% no primeiro estado, 20,9% no segundo e 30,7% no terceiro estado sulista. Dessa forma, ao ponderarmos os percentuais apresentados, nota-se a ausência de professores jovens na área de Humanidades nos estados do Sul, sendo o Rio Grande do Sul e o Paraná os estados com o menor índice de professores jovens. Assim, compreendemos que estes percentuais nos revelam que a ausência de jovens professores é uma realidade atual e que pode ser consequência das condições sociais e financeiras do trabalho docente, além das condições de trabalho e do desprestígio dos educadores (TARTUCE; NUNES, ALMEIDA, 2018).

Tabela 2 – Faixa etária dos docentes de Humanidades do Ensino Médio Regular – dependência estadual

Idade	Santa Catarina	%	Paraná	%	Rio Grande do Sul	%
Até 29 anos	1.548	16,9	755	10,2	365	5,1
De 30 a 40 anos	3.554	38,8	2.624	35,6	2.346	32,8
De 41 a 50 anos	2.697	29,4	2.455	33,3	2.250	31,4
Mais de 50 anos	1.370	14,9	1.542	20,9	2.198	30,7
<b>Total</b>	<b>9.169</b>	<b>100,0</b>	<b>7.376</b>	<b>100,0</b>	<b>7.159</b>	<b>100,0</b>

Fonte: BRASIL, 2018.

Analisando o conjunto dos dados apresentados e entendendo que a idade é um fator preponderante na atuação docente, é notável que a concentração de professores está entre os 30 e 50 anos nos três estados pesquisados, sendo que em Santa Catarina o percentual perfaz um total de 68,2%. No Paraná o índice é de 68,9%, enquanto que no Rio Grande do Sul esse percentual é de 64,2%. Dessa maneira, os dados nos revelam que não há renovação no quadro docente nos três estados por ocasião de concurso/aposentadoria.

É preciso destacar que a concentração de docentes próximos dos 50 anos e que estão em plena atividade em sala de aula, ao se aproximarem da aposentadoria, poderá gerar uma defasagem de professores de Humanidades para

o Ensino Médio. Destacamos o estado do Rio Grande do Sul, onde, como já apresentado, um pouco mais de 30% do total de professores de Humanidades estão acima dos 50 anos, superando o estado do Paraná e concentrando o dobro do estado de Santa Catarina nesta faixa etária. Percebe-se, também, que o Estado do Rio Grande do Sul concentra o menor percentual de professores de Humanidades considerando a faixa etária até os 40 anos, somando quase 38%. Indagamo-nos: o que torna atrativo a permanência do professor por mais tempo na ativa no estado gaúcho, mas que ao mesmo tempo não incentiva o surgimento de novos professores nas áreas de Humanidades?

Quanto à análise do sexo dos professores de humanidades do Ensino Médio dos estados do Sul do Brasil, os dados são claros ao apontar que a categoria é formada majoritariamente por professoras, como pode ser notado na Tabela 3, onde percebe-se que Santa Catarina conta com 77,5% de professoras e Paraná apresenta 61,2% de docentes do sexo feminino, enquanto que no Rio Grande do Sul esse percentual é de 66,5%.

Tabela 3 – Sexo dos professores de Humanidades do Ensino Médio – dependência estadual

<b>Sexo</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>%</b>	<b>Paraná</b>	<b>%</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>%</b>
Feminino	7.102	77,5	4.515	61,2	4.759	66,5
Masculino	2.067	22,5	2.861	38,8	2.400	33,5
<b>Total</b>	<b>9.169</b>	<b>100,0</b>	<b>7.376</b>	<b>100,0</b>	<b>7.159</b>	<b>100,0</b>

Fonte: BRASIL, 2018.

A partir da observação dos dados, percebe-se que a concentração de professores de Humanidades gira em torno do sexo feminino, que é tendência na Educação Básica. Porém, destaca-se que, mesmo considerando o predomínio das professoras, é observado um considerável número de professores de Humanidades nos estados pesquisados, principalmente no estado do Paraná, que concentra quase 40% de professores do sexo masculino atuando no Ensino Médio. Santa Catarina é o estado com o maior percentual de professoras de humanidades no Sul do Brasil.

No entanto, é notável que na região Sul do Brasil os dados expressam majoritariamente que o corpo docente de Humanidades é composto pelo sexo

feminino, mesmo que observado o expressivo número de docentes do sexo masculino.

Vale destacar que nas etapas anteriores do Ensino Médio, que compõem a Educação Básica, a presença feminina é mais expressiva (COSTA; OLIVEIRA, 2011). No entanto, levando em consideração o processo de composição do magistério brasileiro, a presença masculina era, no seu início, majoritária e exclusiva, contexto que foi se alterando com o avanço da participação feminina, nomeado como processo de feminização do magistério (ROCHA, 2010). Tal percurso na construção do magistério brasileiro pode ser considerado

como uma decorrência das lutas femininas por escolarização das mulheres e participação no mundo público, e não apenas como uma retirada dos homens desse espaço de trabalho. A seção feminina da Escola Normal de São Paulo era direcionada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, situação que significava interdição ao sonho de um bom casamento, pois esse se apoiava em bases econômicas (ALMEIDA, 1995, p. 6).

Devemos levar em consideração que são evidentes as questões históricas e sociais que construíram a relação de gênero na profissão docente. É fato que, ao longo do tempo, as mulheres encontraram no magistério a possibilidade de construir uma vida digna, haja vista que, devido aos costumes herdados dos portugueses, de que a mulher deveria se ater às questões domésticas de mãe e esposa, tal profissão se constituía em uma ação digna e apropriada para a mulher (ALMEIDA, 1995).

Por questões históricas e sociais, o caminho mais adequado para o trabalho feminino e sua possível emancipação era o magistério, pois possibilitaria, ainda, o desempenho das atividades domésticas, consideradas inerentes ao sexo feminino.

### **2.1.2 Formação inicial: adequação da formação**

É de conhecimento amplamente divulgado que, para uma educação que promova os objetivos propostos, que são de garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, é imprescindível que se tenha professores qualificados para o desempenho de tal função.

Para que isso alcance o desejo inicial, faz-se necessário empenho e mobilização para a materialização da meta do PNE relacionada à formação inicial dos docentes, em vigor até 2024 sob a Lei nº 13.005/2014. Vale destacar que a atuação do professor no Ensino Médio é condicionada à obtenção de licenciatura, exceto do itinerário formativo da Educação Profissional, conforme expressa a lei 13.415/2017. Assim, sem licenciatura não há a condição de ser relacionado como professor, pois nesse quesito temos a garantia estabelecida na LDBEN, em seu artigo 62, no caput e também no inciso I do artigo 61, que determinam:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

Como podemos observar, a formação exigida para a atuação no ensino médio é a licenciatura, assegurada pela LDBEN. Porém, o que se percebe nas escolas médias é a existência de um número enorme de profissionais sem esse requisito básico para atuar como professor.

É fundamental compreender que, para atuar nas escolas médias, é necessário que o profissional possua licenciatura no componente curricular em que atua. Problematizamos a formação adequada dos componentes curriculares abordados nesta pesquisa, a fim de compreender a real situação da educação média a partir destes componentes nos estados do Sul do Brasil.

A meta 15 do PNE enuncia:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 6 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A partir do exposto, é notório que o professor necessita de formação específica na disciplina que leciona, pois se trata de condição básica primordial para atuação docente no Ensino Médio nos sistemas de ensino. Torna-se imprescindível

a formação adequada para o exercício da docência, sendo essa questão insidiosa no que tange à valorização da carreira docente.

Assim, no ano de 2014, o MEC divulga uma nota técnica, proveniente do Censo Escolar promovido pelo Inep, no que tange à adequação da formação inicial dos docentes. Vale destacar que a elaboração dessa ferramenta indicativa de Adequação da Formação, apresentada no Quadro 1, tem como objetivo ser um mecanismo de medição da materialização do que enuncia a meta 15 do PNE.

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

<b>Grupo</b>	<b>Descrição</b>
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014a).

A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização das categorias considerou as diferentes experiências em exercício e a carga horária necessária para a integralização da formação do docente. O Grupo 1 é formado por docentes que atuam na mesma área de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais.

A alternativa de ação para a adequação entre a formação dos professores e a regência de disciplina dos docentes do Grupo 2, que são os profissionais com bacharelado na disciplina correspondente, porém sem licenciatura, poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDBEN.

No que se refere ao Grupo 3, o indicador aponta os profissionais com licenciatura em áreas distintas daquela que lecionam, ou ainda que possuem bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. A partir do enunciado, vê-se como alternativa para adequação os programas de formação para segunda licenciatura, com carga horária reduzida (800 a 1.200 horas), conforme diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP nº 8/2008.

Por sua vez, os sujeitos do Grupo 4, que possuem formação superior não considerada nas categorias anteriores, bem como os enquadrados no Grupo 5, por não apresentarem curso superior completo, não contemplam os requisitos básicos fundamentais e inerentes à profissão docente, como a licenciatura, por isso não são considerados professores. O que confere legitimidade profissional em qualquer área de atuação é a formação adequada e a conclusão da formação para atuação na carreira. No que se refere à educação, ter profissionais atuando sem a devida qualificação para tal função contribui para a extinção da credibilidade qualitativa da educação e a desvalorização da profissão docente.

Partindo do referido no indicador, constata-se na Tabela 4 que, no quadriênio 2015-2018, 40,2% dos profissionais que atuam no Ensino Médio na dependência administrativa estadual no Brasil não possuem formação compatível para compor o Grupo 1, isto é, não possuíam licenciatura no Componente Curricular em que atuam, ou bacharelado no mesmo componente com complementação pedagógica conclusa.

Tabela 4 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2015-2018

Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	Estadual	58,0	3,1	25,6	6,8	6,5
2016	Estadual	59,7	3,1	24,8	6,8	5,6
2017	Estadual	60,4	3,0	24,9	6,3	5,4
2018	Estadual	61,3	2,1	26,0	5,8	4,8

Fonte: BRASIL, 2018.

A leitura atenta dos dados revela que a meta 15, para ser efetivamente materializada, precisará ser levada a sério pelos sistemas de ensino, ampliando

consideravelmente o número de docentes com licenciatura nos Componentes Curriculares correspondentes. Os dados mostram que são necessárias políticas de formação eficientes que atendam às demandas e oportunizem a qualificação docente. Por outro lado, a falta de professores com qualificação em determinados componentes curriculares permite que docentes com licenciatura em áreas diferentes atuem “muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016, p. 39).

Por sua vez, para se alcançar a efetivação da meta 15, é imperativo que haja um esforço conjunto entre os entes da federação (União, estados, Distrito Federal e municípios), sendo definidas claramente as responsabilidades de cada qual. Não será possível a viabilização da meta 15 se não houver o estabelecimento de certo padrão colaborativo entre os entes que compõem a federação (DOURADO, 2015).

A partir da análise dos dados relacionados à formação inicial dos docentes do Ensino Médio, preocupa o considerável número de professores sem a adequação mínima exigida para o trabalho docente. Mas há que se perguntar: e como está a formação dos docentes de Ensino Médio dos estados do Sul? Na Tabela 5 evidenciamos os dados dessa região e visualizamos, com imensa preocupação, um percentual considerável de docentes do Ensino Médio dos estados do Sul enquadrados nos grupos 4 e 5. Destacamos o estado de Santa Catarina, que apresenta índices, a nosso ver, alarmantes de profissionais no grupo 5. É evidente pela análise dos dados que um percentual considerável de docentes da administração estadual de ensino não possui formação adequada para o exercício da docência.

Tabela 5 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio – Rede Estadual de Ensino por grupo de Adequação da Formação Docente – Região Sul – 2015-2018

Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	SC	58,7	1,2	19,8	3,7	16,6
2015	PR	77,2	1,0	16,6	2,9	2,3
2015	RS	61,2	0,7	27,5	3,9	6,7
2016	SC	69,7	0,2	16,1	1,8	12,2
2016	PR	78,4	1,1	14,7	3,1	2,7
2016	RS	61,2	0,6	28,3	3,6	6,3
2017	SC	67,1	0,1	21,5	1,5	9,8

2017	PR	81,7	1,0	13,4	2,5	1,4
2017	RS	60,2	0,7	28,6	3,7	6,8
2018	SC	64,3	0,1	23,3	1,9	10,4
2018	PR	83,0	0,9	12,6	2,4	1,1
2018	RS	63,4	0,6	28,2	3,7	4,1

Fonte: BRASIL, 2018

No geral, o cenário não pode ser considerado tranquilo, mas sim preocupante, pois a partir da pesquisa empreendida nos estados do Sul, fica claro que as escolas de ensino médio estão contando com profissionais lecionando sem a formação adequada. Analisados os dados do quadriênio apresentados, percebemos que os índices de profissionais constantes nos grupos 4 e 5, principalmente relacionados ao estado de Santa Catarina, a partir de 2016, se comparado a 2015, houve uma queda significativa, sendo seguida essa tendência no ano de 2017. Porém, no ano de 2018 o índice percentual dos grupos 4 e 5 teve ligeira elevação, acendendo o sinal de alerta.

O desejo de tornar a meta 15 materializada acaba sofrendo um revés ao perceber, no caso de Santa Catarina, que o percentual de docentes no Grupo 1 em 2018 teve uma queda de 2,8% se comparado ao ano de 2017. O estado do Rio Grande do Sul apresenta dados estáveis quanto ao Grupo 1 o que sugere que necessita de um esforço maior e mais concentrado para cumprir a meta 15. Por sua vez, o estado do Paraná apresenta dados interessantes. O estado vem numa crescente desde 2015 em relação ao Grupo 1, diminuindo assim os profissionais enquadrados nos grupos 4 e 5. Dos estados do Sul do Brasil, podemos concluir que o Paraná é o que mais se aproxima da efetivação da meta 15 do PNE.

#### 2.1.2.1 Escolaridade

Compreende-se a formação docente como ponto central na discussão que tangencia a valorização dos professores. Como forma positivada dessa importância, já foi destacado o que afirma a meta 15 do PNE, descrita como de fomento de políticas de formação de profissionais da educação, reafirmando o disposto na LDBEN, oferecendo a formação adequada para a atuação na educação básica brasileira.

Quanto a essa perspectiva, cabe problematizar o disposto a partir da realidade apresentada nos estados do sul do Brasil em relação à escolarização dos seus professores. Na Tabela 6 apresentamos os dados referentes a essa categoria com relação aos docentes do Ensino Médio das áreas de humanidades. A partir da leitura dos dados é possível perceber que a questão referente à formação dos professores, objeto da LDBEN – Lei n. 9394/96 – e, atualmente, do PNE (2014-2024), continua sendo um entrave que precisa ser equacionado.

Tabela 6 – Escolaridade dos professores de Humanidades do Ensino Médio Regular dos três estados do Sul do Brasil

<b>Escolarização</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>%</b>	<b>Paraná</b>	<b>%</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>%</b>
Fundamental Incompleto						
Fundamental Completo	4	0,1			5	0,1
Ensino Médio	1.020	11,1	132	1,8	191	2,7
Ensino Superior Completo	8.145	88,8	7.244	98,2	6.963	97,2
<b>Total</b>	<b>9.169</b>	<b>100,0</b>	<b>7.376</b>	<b>100,0</b>	<b>7.159</b>	<b>100,0</b>

Fonte: BRASIL, 2018

Os dados permitem compreender que os Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul possuem, respectivamente, 88,8%, 98,2% e 97,2% de seus profissionais da educação que atuam no Ensino Médio possuidores de ensino superior concluído. Sem levar em consideração a especificidade formativa em nível de graduação que os docentes possuem, mesmo com suporte amparado por lei enquanto política de formação inicial de docentes, percebe-se que ainda não está atingida a totalidade de professores de Ensino Médio com formação superior completa. Dentre os estados pesquisados, o caso de Santa Catarina é o mais preocupante, sendo que Paraná e Rio Grande do Sul apresentam dados próximos da totalidade.

Poderíamos nos questionar: quais os motivos que levam, por exemplo, os professores de Santa Catarina a não possuírem a graduação? Variadas poderiam ser as respostas, porém aquelas que mais se adequam à realidade são a alta rotatividade de professores, os salários baixos e pouco atrativos e, conseqüentemente, as condições de trabalho enfrentadas pelos professores, discussão que faremos mais a frente. Podem ser uma resposta que atinja essa realidade estatística, mostrada no percentual de aproximadamente 12% sem a

graduação. Analisando a realidade sob a ótica de Oliveira e Feldfeber (2006), pode-se compreender como fatores determinantes na precarização da formação docente a remuneração aquém do ideal, aliada a condições de trabalhos degradantes devido a jornadas de trabalho excessivas, salas superlotadas, aumento considerável da indisciplina, além da cobrança de um desempenho profissional maior.

#### 2.1.2.2 Licenciatura no componente curricular

A formação adequada dentro do componente curricular em que o profissional da educação atua é a bandeira levantada por todos os grandes estudiosos no campo das políticas educacionais. A formação docente coerente e condizente com a disciplina lecionada compõe a melhor estratégia para uma educação básica de qualidade (OLIVEIRA, 2013).

Assim, é fundamental enaltecer a importância de oportunizar a formação inicial adequada na disciplina que os professores lecionam. Afirma-nos Oliveira (2013, p. 63):

São muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente e reconhecer as identidades visíveis nesse suposto grupo homogêneo, que na realidade apresenta distinções ignoradas. Conhecer essas distinções, os saberes e fazeres desses profissionais, os vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação que deverá promover a porta de entrada para o exercício profissional docente.

Partindo desse pressuposto, ampliando a possibilidade de compreensão da formação dos professores do Ensino Médio nos estados do Sul, efetuamos levantamento do percentual de docentes habilitados para lecionar nas disciplinas ora objeto de estudo, a saber: Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física.

Tabela 7 – Professores de Humanidades do Ensino Médio de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul por componente curricular ministrado e por formação

<b>Componente Curricular</b>	<b>Estado</b>	<b>Professores</b>	<b>Com Licenciatura</b>	<b>%</b>
Arte	SC	2.347	882	37,6
Educação Física	SC	2.671	1.329	49,7

Filosofia	SC	2.074	435	21,0
Sociologia	SC	2.077	275	13,2
Arte	PR	1.913	1.075	56,2
Educação Física	PR	2.520	2.310	91,7
Filosofia	PR	1.467	929	63,3
Sociologia	PR	1.476	633	42,9
Arte	RS	1.784	593	33,2
Educação Física	RS	1.817	1.702	93,7
Filosofia	RS	1.787	326	18,2
Sociologia	RS	1.771	100	5,6

Fonte: BRASIL, 2018

Os dados que compõem a Tabela 7 apresentam, mediante percentuais, os professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e por formação, relacionados às disciplinas que integram esta pesquisa, denominadas de Humanidades, na rede pública estadual nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Observamos que, dos quatro Componentes Curriculares pesquisados, não há um que alcance o índice de 100%. Esse dado nos apresenta a realidade de uma rede de ensino onde não há a valorização do professor, haja vista que em todas as disciplinas há professores lecionando sem habilitação no Componente Curricular específico. No estado de Santa Catarina percebe-se que todos os quatro Componentes Curriculares pesquisados apresentam índices abaixo dos 50% quanto à formação. Sociologia apresenta a situação mais crítica nos três estados do Sul do Brasil. No Rio Grande do Sul a situação da disciplina de Sociologia é assustadora, apontando para apenas 5,6% dos professores deste Componente Curricular com formação adequada. No estado do Paraná, se comparada à realidade dos outros dois estados sulistas, a situação é um pouco mais atenuada, pois se observa que, dos Componentes pesquisados, apenas Sociologia está com índice inferior a 50%. Destaca-se a disciplina de Educação Física, que alcança um percentual de quase 92% de professores com licenciatura na disciplina que lecionam no estado do Paraná e 94% no estado do Rio Grande do Sul.

Por sua vez, ao analisarmos a totalidade dos Componentes pesquisados, Santa Catarina apresenta uma média de 30,3% dos seus docentes com licenciatura no Componente Curricular que lecionam, enquanto os estados do Paraná e Rio

Grande do Sul apresentam índices médios de 63,5% e 37,6%, respectivamente. Contudo, muito longe de se atingir os 100% estabelecidos pela meta 15 do PNE. Destaca-se, neste contexto, a situação dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ambos apresentando índices percentuais médios muito abaixo dos 50% de professores com formação adequada para lecionarem nos Componentes Curriculares de Humanidades.

Os dados apresentam um abismo na formação inicial do professor do Ensino Médio nos estados do Sul no que se refere às Humanidades e apontam para um caminho de muito esforço e trabalho árduo para que se alcance a formação docente adequada. No nosso país, há muito tempo a formação docente não é um atrativo para os jovens, o que os afasta das licenciaturas e, conseqüentemente, da profissão docente. Torna-se primaz que sejam tomadas iniciativas que tornem a docência interessante para a juventude, a fim de cativá-los a permanecer na Educação Básica. Para garantir a materialização da meta 15 do PNE no Sul do Brasil, é necessária a ampliação do número de professores licenciados nas disciplinas em que atuam nas escolas médias. Vislumbra-se ainda a enorme disparidade entre os estados mais ao sul, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul, comparados ao estado do Paraná. Por sua vez, “a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 8).

O desejo é de que as licenciaturas, cursos que habilitam os profissionais da educação, possam desenvolver nos futuros professores toda a gama de conhecimentos necessários para habilitá-lo a desenvolver sua prática pedagógica de forma consistente. As licenciaturas possuem um papel fundamental na construção da identidade e da profissão docente, uma vez que ela é forjada mediante a articulação dos saberes didático-pedagógicos, os específicos da disciplina e os saberes da experiência profissional.

No campo das políticas educacionais, mesmo após a Lei nº 13.005/2014, que apontava para a qualificação da educação no Brasil, a situação se mantém inquietante: estamos longe de atingir a meta 15, pois muitos professores não habilitados continuam lecionando nas escolas de Ensino Médio. A partir dos dados coletados e visualizados na Tabela 6, concordamos com a posição de Kuenzer (2011, p. 671) ao afirmar que, nacionalmente, é iminente “a necessidade do esforço

intensivo na formação inicial dos professores”, pois “importa que todos os professores do Ensino Médio sejam licenciados” (COSTA, 2019, p. 38).

É notório que a formação docente precisa ser entendida como elemento primordial para a qualidade do ensino e aprendizagem do estudante. Torna-se, assim, “inadiável o processo de formação inicial dos docentes enquanto condição fundamental e mínima para o exercício profissional” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 9). Somente uma formação consistente, associada à valorização do profissional, possibilitará atratividade para a carreira e, conseqüentemente, a qualidade da educação, aliada a políticas públicas de acesso e permanência dos alunos na escola até o final da educação básica.

É importante ressaltar que a necessidade de profissionais da educação habilitados a partir da formação de nível superior em cursos de licenciatura plena constitui-se em um dos elementos essenciais para a qualidade da Educação. De acordo com Hernandez (2019, p. 13),

a formação do docente para atuar no Ensino Médio, em curso de licenciatura plena, tem como objetivo a preparação desse profissional para dominar formas e métodos de transmissão de conhecimentos complexos para serem assimilados pelos alunos.

Essa preocupação se torna muito maior quando da proposta de reforma do ensino médio. Essa ideia acaba se tornando ameaçada pela possibilidade de abertura da docência para profissionais de “notório saber”. O artigo 6º da Lei n. 13.415/2017 alterou o inciso IV do artigo 61 da LDBEN, trazendo mais exemplos da chamada flexibilização da educação escolar. Dessa vez, o que se está flexibilizando é a profissão docente, permitindo que as escolas de Ensino Médio tenham profissionais com notoriedade em determinados assuntos para ministrarem no itinerário formativo V – formação técnica e profissional:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Com a orientação de divisão do ensino médio em dois momentos – o primeiro comum e o segundo formado de cinco itinerários formativos à escolha do

estudante (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional) –, torna iminente

que tenhamos dois profissionais da educação: um formado em nível superior, com estudos do currículo de formação de seu curso e com estudos de teorias e práticas pedagógicas [...] e outro profissional graduado não licenciado com experiência em alguma profissão ou técnica, cujo “notório saber” será reconhecido pelos sistemas de ensino (HERNANDES, 2019, p. 12).

Esse é o perigo da reforma do ensino médio como possibilidade de resposta para os baixos índices percentuais de professores habilitados atuando nas escolas públicas estaduais. Infelizmente a reforma abre caminhos, utilizando como argumento a falta de qualificação dos docentes, para que se instaure a precarização da formação inicial dos docentes. A reforma do ensino médio aponta para o notório saber apenas para o itinerário profissional,

o que nos induz a crer que as demais áreas de conhecimento do currículo do “novo” ensino médio (Linguagens; Matemática; Ciências da natureza e Ciências Humanas), que têm agora menor presença, pois não todas obrigatórias, teriam como docentes os licenciados (LINO, 2017, p. 85).

Os dados apresentados quanto à formação dos profissionais da educação e sua atuação mostram uma realidade preocupante, em que estamos muito longe de alcançar o objetivo da meta 15 do PNE. Conforme Lino (2017, p. 86),

se, apesar de todos os esforços efetuados nos últimos anos, ainda encontramos professores leigos nas redes públicas, isto é, sem a formação pedagógica ou sem formação específica para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio e técnico, tememos que este cenário piore ao invés de melhorar, com a instituição de um “notório saber” marcado pela imprecisão e indefinição.

Assim, quanto à formação e valorização dos profissionais da educação, a reforma do Ensino Médio permite a precarização e desqualificação da docência, pois avaliza a atuação de professores em disciplinas para as quais não possuem formação adequada. O notório saber, “além de abrir possibilidade para que profissionais ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação, criou a possibilidade de que possam ministrar disciplinas relacionadas à área em que possuem experiência profissional” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 18). Nossa preocupação

é que haja um desmonte das licenciaturas, uma vez que não há professores habilitados suficientes para atender à demanda nas escolas médias. Podemos pensar que a notoriedade do saber será uma brecha para estender essa prática para além da formação profissional, o que já é inadequado, trazendo “impactos negativos na qualidade do ensino aviltado, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério” (ANFOPE, 2016).

Com a reforma do Ensino Médio, a formação inicial acaba sendo reduzida a mecanismos simplificadores como o notório saber. Como valorizar a formação dos professores nessa lógica reducionista? Como garantir a qualificação adequada perante um aviltamento da formação docente?

Alinhado à implementação da BNCC nas escolas brasileiras, está a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Uma coisa é certa, a formação adequada do professor é elemento importante para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Porém, a BNC-Formação prevê o alinhamento da formação à dinâmica de competências propostas pela tão combatida BNCC, elaborada a partir do ponto de vista da classe empresarial e a serviço do capital. Basta perceber que a proposta é elaborada com a bênção da esfera privada ligada aos membros do CNE (TAFFAREL, 2019).

A Nova Base de Formação docente é um documento que culpabiliza o professor pela má qualidade do ensino, preconizando novas diretrizes alinhadas ao modelo mercadológico, quando na realidade a qualidade da educação depende de um conjunto de fatores como, por exemplo, os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas de trabalho, a carreira, os salários, etc.

A lógica perversa adotada pelo novo modelo de formação dos professores reduz a “reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150), articulando o processo a um conjunto de adequações por competências. As bases de formação acabam por reduzir esse processo a um mero saber fazer (ALBINO; SILVA, 2019)

### **2.1.3 Formação continuada**

A formação docente é fortemente marcada por constantes disputas, seja no que tange às concepções, seja quanto às dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). A materialização da concepção de que a formação não se esgota com a licenciatura está preconizada na meta 16 do PNE, que enuncia:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Vê-se que a pós-graduação configura espaço de formação continuada. Assim, levando em consideração o que institui a meta 16, é possível admitir como formação continuada a oferta de atividades diversas com intuítos formativos. Sabemos das lacunas existentes na formação inicial dos profissionais da educação, e que a superação desses entraves é o fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação. Dessa maneira, a formação continuada pode ser encarada como “uma possibilidade de reflexão e de desenvolvimento profissional docente e não compensatório de fragilidades da formação inicial” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 11).

Por sua vez, a formação continuada precisa ser entendida como uma forma de readequação profissional e identitária, sendo uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos na docência, a fim de que seja um mecanismo que permita o aprimoramento das práticas em sala de aula. Na Tabela 8 apresentamos os dados referentes à formação continuada voltada especificamente para a docência no Ensino Médio.

Tabela 8 – Professores de Humanidades com curso de formação continuada específica para o Ensino Médio – dependência estadual

<b>Estado</b>	<b>Professores</b>	<b>Com curso específico para o Ensino Médio</b>	<b>%</b>
Santa Catarina	9.169	1.342	14,7
Paraná	7.376	831	11,3
Rio Grande do Sul	7.159	455	6,4

Fonte: BRASIL, 2018

Os dados sugerem que, majoritariamente, aos professores de humanidades dos estados do Sul não foram oportunizadas possibilidades de aperfeiçoamento continuado referente à etapa do Ensino Médio. O estado do Rio Grande do Sul revela, pelos dados, que apenas 6,4% dos professores de humanidades fizeram curso específico relacionado ao ensino médio. Por sua vez, o estado de Santa Catarina apresenta um número um pouco melhor, aproximando-se dos 15%, enquanto o estado do Paraná figura num percentual próximo dos 12%.

Vários podem ser os fatores que impedem ou não estimulam os professores a fazerem cursos voltados especificamente para o Ensino Médio, como, por exemplo, a ausência de uma política de formação continuada por parte das Secretarias Estaduais de Educação, as instabilidades quanto à identidade dessa etapa, vítima de diversas modificações e reconfigurações. Outro fator que pode ajudar na reflexão acerca dessa problemática é que muitos professores não vislumbram aperfeiçoamento específico para o Ensino Médio, pois os cursos, muitas vezes, não contemplam o dia a dia vivido por eles, ou mesmo por falta de incentivo financeiro.

Por sua vez, é necessário que os docentes sejam vistos como “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 11), por isso precisam possuir os conhecimentos necessários para o complexo trabalho que realizam, mediante a possibilidade de formação adequada e que vislumbre as perspectivas do professor em sua atuação. O professor é identificado pelo conhecimento, atributo fundamental e inerente a ele. E sua prática suscita preparação, estimulada pela oferta dos sistemas de ensino de cursos que aproximem o docente da formação condizente.

#### 2.1.3.1 Pós-graduação

É importante garantir a todos os profissionais da educação do Ensino médio a possibilidade de formação continuada nas áreas de atuação, mediante cursos e atividades “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Aliado a isso, é imprescindível que a formação continuada esteja diretamente associada às necessidades e demandas

dos profissionais, despertando o interesse dos professores, além de ofertar cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Na Tabela 9 apresentamos os dados referentes à formação dos professores do ensino médio de Humanidades em cursos de especialização e de mestrado e doutorado dos três estados do Sul do Brasil.

Tabela 9 – Professores de Humanidades do Ensino Médio com especialização, mestrado ou doutorado – dependência estadual

	<b>Santa Catarina</b>	<b>%</b>	<b>Paraná</b>	<b>%</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>%</b>
Especialização	4.982	54,3	6.617	89,7	3.616	50,5
Mestrado	133	1,5	415	5,6	155	2,2
Doutorado	10	0,1	25	0,4	10	0,2

Fonte: BRASIL, 2018

Os dados revelam um índice percentual majoritário de professores que buscam a especialização como caminho de adequação à formação, destacando o estado do Paraná, onde é revelado que praticamente 90% dos docentes de Humanidades possuem especialização, enquanto nos demais estados os percentuais giram em torno dos 50%. Esse movimento nos leva a perceber a meta atingida se comparada ao que estabelece o PNE. Por sua vez, os desafios são grandes no que diz respeito aos planos estaduais. Santa Catarina ainda está aquém do que preconiza a meta do PEESC, que orienta 75% dos docentes com pós-graduação. O desafio é ainda maior para o Rio Grande do Sul, que precisa saltar para 80%, conforme o PEERS. O estado do Paraná está numa situação confortável com relação aos professores com pós-graduação, em relação aos componentes curriculares pesquisados. A meta prevista pelo PEEPR é de 70% dos professores com pós-graduação. Percebemos que a meta está alcançada e superada, mas ainda sem atingir 100%.

Porém, percebemos entraves na busca por pós-graduação *stricto sensu*. No estado de Santa Catarina, gira em torno de 1,5% o percentual de professores de humanidades com mestrado e doutorado. Dos estados pesquisados, é o que apresenta o pior índice de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, seguido pelo Rio Grande do Sul, com pouco mais de 2%. O estado do Paraná aparece com índices melhores, tendo no seu quadro docente cerca de 6% deles com mestrado ou doutorado. Percebe-se, ainda, muita limitação na formação *stricto sensu* e cabe-nos

questionar: o que impossibilita o docente da rede pública de ensino a procurar a formação *stricto sensu*?

Os dados sugerem que é preciso ampliar a formação através da oferta de cursos de mestrado e doutorado, haja vista que ainda prefiguram índices ínfimos como de 0,1% dos docentes de Humanidades com doutorado em Santa Catarina. A realidade é a mesma nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, com 0,4% e 0,2%, respectivamente. Dessa maneira, assim se expressa Dourado (2015, p. 312):

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Percebe-se no excerto que Dourado (2015) compreende a necessidade de expandir a oferta de cursos de mestrado e doutorado. Contudo, infelizmente, não se vislumbra de forma explícita no PNE a ampliação do número de mestres e doutores na Educação Básica brasileira. O PNE pressupõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014), porém sem expressar preocupação direta com o *stricto sensu*. Por sua vez, tal demanda é expressa na meta 18 ao tratar da carreira docente, mais precisamente na estratégia 18.4, que enfatiza a necessidade de

prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos os Planos Estaduais de Educação dos três estados do Sul, percebemos a sinalização para esta questão. Na estratégia 16.7 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEESC), é proposto:

Garantir programas de formação de professores e profissionais da educação básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias (SANTA CATARINA, 2020).

No estado do Paraná, o Plano Estadual de Educação (PEEPR) garante, na estratégia 16.12, “assegurar a concessão de liberação, com licença remunerada, para pós-graduação *stricto sensu* a professores e demais profissionais da Educação Básica” (PARANÁ, 2020).

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEERS) propõe, na estratégia 16.15,

promover e estimular a formação continuada aos professores da educação básica, em suas diversas áreas de atuação, ampliando a oferta de bolsas de estudos para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica, sem prejuízos ao seu tempo de serviço e financeiros (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

O estado do Rio Grande do Sul não deixa claro o aspecto de pós-graduação *stricto sensu*, o que prejudica a possibilidade de avanço nesta área tão importante e fundamental para o enriquecimento da profissionalização e formação docente. Porém, afirma a garantia de ampliação de bolsas de estudo, preconizando a manutenção do salário e sem qualquer prejuízo ao tempo de serviço.

Pelo exposto até o momento, fica clara a importância do docente para a efetivação do PNE. Motiva a estabelecer uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, tendo como finalidade a organização e efetivação, em regime de colaboração, da formação dos professores, constituindo-se “como componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301). No que se refere ao PNE, enfatizamos a estratégia 16.2, que recomenda “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Não é tarefa fácil sanar os problemas inerentes à formação docente em nível de pós-graduação, pois os desafios são enormes. É necessária a ampliação da compreensão dos entes que compõem a federação, para incentivar os seus professores a buscarem qualificação mediante o *stricto sensu*, fornecendo incentivos na carreira. Nesta direção, destacamos a estratégia 16.1 do PNE, que aponta para um regime colaborativo para o fomento de estratégias e oferta de formação continuada pelas instituições públicas de educação superior, articuladas às políticas de formação dos demais entes federados.

Em sintonia com as Diretrizes, o PNE, através de suas metas vinculadas às estratégias, entende a formação inicial e continuada dos profissionais docentes da Educação Básica de forma integrada e articulada e propõe políticas públicas em consonância com a formação docente de forma orgânica. Assim, torna-se essencial superar os limites da valorização dos seus profissionais, uma das dimensões centrais da qualidade social da Educação Básica.

A partir da proposta de mudanças no Ensino Médio, não podemos ignorar “as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38). De forma contraditória, a reforma empreendida mediante a Lei n. 13.415/2017 é uma proposta que pretende silenciar aspectos indispensáveis à universalização do Ensino Médio com qualidade social, que requer uma formação integral. Com ênfase na proposição de flexibilização curricular, a reforma não pode ignorar que a conquista da referida formação acarreta um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424).

Portanto, é fundamental oportunizar aos profissionais docentes a possibilidade de formação adequada e condizente com sua carreira. Torna-se imprescindível efetivar a formação continuada como uma opção desejável e alcançável pelos professores. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios precisam articular propostas de uma formação continuada reestruturada “de modo que incentive os professores a participar ativamente desse processo de aprendizagem” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 12).

Mesmo levando em consideração todo o esforço empreendido pela legislação para garantir a formação continuada e sua positivação, percebe-se que o acesso e os caminhos para a consolidação da formação distanciam-se das propostas no PNE, consolidadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dão centralidade à formação continuada.

É necessário repensar a formação continuada, bem como as políticas de valorização do magistério, pois necessitam de salários dignos, planos de carreira com clareza de progressão, bem como a ampliação de subsídios e suporte para a prática docente qualificada. Entendemos que o PNE precisa ser encarado como uma política de Estado, tendo “como uma das suas tarefas primordiais a articulação entre

a formação inicial e a continuada às políticas de valorização e carreira docente” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 13).

É notável a importância de os sistemas de ensino ampliar consideravelmente o número de professores com licenciatura no componente curricular que lecionam. Além disso, torna-se fundamental ampliar o número de mestres e doutores, tendo como objetivo a qualificação da educação. Por sua vez, é necessário levar em consideração as demais dimensões com relação à valorização docente, o que sugere “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 675). Essas são condições, segundo a mesma autora, que permitem o enfrentamento, historicamente construído, de uma realidade de escassez, dissonância e desprofissionalização do professor, “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (2011, p. 675).

Assim, destacamos a importância central que têm as condições de trabalho no que se refere à valorização dos profissionais da educação. Um dos apontamentos que podem contribuir na reflexão em torno da baixa atratividade da carreira docente, pode estar relacionado à carreira, ao baixo nível remuneratório, além do número excessivo de turnos, turmas e aulas. Por isso, torna-se peça-chave no quebra-cabeça da valorização dos profissionais da educação, a articulação entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Importa, ainda, ponderar que uma educação verdadeiramente de qualidade está condicionada diretamente à atratividade da carreira, associada a uma sólida formação e às condições de trabalho adequadas. Propomos, no próximo capítulo, abordar esses aspectos.

### 3 O PROFESSOR DE HUMANIDADES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

De acordo com os pressupostos constitucionais, balizadores das ações dos agentes que compõem a nação, a educação é direito de todos e dever do Estado. Nesta esteira de uma educação de qualidade socialmente referenciada, torna-se fundamental a compreensão de determinados aspectos que norteiam a atuação dos professores. Para tanto, neste capítulo, serão analisadas e discutidas algumas perspectivas inerentes ao Ensino Médio, com vistas a compreender os limites da ação profissional dos professores do Ensino Médio, no que tange às suas condições de trabalho nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

A qualidade da educação básica, de forma particular da educação pública, está intimamente conectada à dimensão da carreira, da remuneração e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Além disso, esse processo relaciona-se com a (des)valorização da profissão docente. Se levarmos em consideração todo o caminho constitutivo da educação brasileira, percebe-se um engendramento contraditório quanto à valorização docente. De um lado, percebe-se o processo educacional como caminho para a formação humana e de cidadãos plenos. Por outro lado, vislumbra-se a falta de reconhecimento do poder público quanto às políticas educacionais relacionadas à formação dos docentes, remuneração e demais incentivos à carreira.

A valorização dos profissionais da educação perpassa dimensões estruturantes da atuação docente. Articulado com a formação inicial e continuada é de suma importância a criação de plano de carreira específico que contemple a incorporação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), além da jornada de trabalho em uma única escola, permitindo tempo específico destinado à formação e ao planejamento das aulas. Sequencialmente, torna-se imprescindível ter condições dignas de trabalho, além de um número máximo de alunos por turma bem definidos. Tais perspectivas permitem um diálogo profícuo na construção de uma valorização adequada dos docentes.

Assim, a valorização dos profissionais da educação só será concretizada a partir da construção de um plano de carreira do magistério público, aliás, garantido pelo artigo 206 da Constituição Federal do Brasil e com centralidade na LDBN, além das leis regulamentadoras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB).

No que se refere ao estado de Santa Catarina com relação à valorização dos profissionais da educação, este é regido por um Plano de Carreira regulamentada pela Lei nº 6.844/86, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual. Além disso, as normativas de carreira do magistério catarinense também são decretadas no Plano de Cargos e Carreira do magistério, regulamentada pela Lei complementar nº 1.139/92, tendo sua redação alterada pela Lei Complementar nº 668/2015.

No estado Rio Grande do Sul, o Plano de Carreira é regido pela Lei nº 6.672 de abril de 1974, porém, no início de 2020, a aprovação da Lei nº 15.451 altera alguns pontos da lei original, introduzindo regras mais rígidas, principalmente, no que diz respeito à promoção de classes e ao estágio probatório.

Por sua vez, no estado do Paraná o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual está regulamentado pela Lei Complementar nº 103/2004, que visa garantir o aperfeiçoamento profissional e contínuo além da valorização do profissional docente mediante remuneração digna.

Destacamos que o ingresso no magistério público dos três estados do Sul do Brasil se dá mediante concurso público. A premissa da efetividade é preconizada no PNE e serviu de orientação para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação. Tais planos explicitam, nas metas relacionadas à condição docente, estratégias para a valorização dos profissionais da educação. No entanto, questionamos: as premissas estabelecidas no PNE e nos PEEs positivaram-se nos estados do Sul do Brasil? A referida discussão será realizada no item seguinte.

### 3.1 VÍNCULO

O PNE estabelece aspectos relacionados às condições de trabalhos dos profissionais da educação em diversos momentos, diluídos nas diferentes metas e estratégias. Por sua vez a meta 18, em sua estratégia 18.1, assinala atenção com vínculo do professor ao indicar:

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014)

Não obstante, o ingresso do professor do Ensino Médio na docência está demasiado distante do que estabelece a estratégia destacada. É perceptível que a Educação média brasileira está repleta de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Tal realidade atinge também os profissionais da educação do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. É importante salientar que o movimento adequado para o ingresso no magistério público, vislumbrando estabilidade profissional e as possibilidades de ascensão profissional, é o concurso público.

Por sua vez, as redes estaduais de dos três estados do sul do Brasil, apresentam um número expressivo de docentes que não possuem estabilidade, como revela a tabela 10.

Tabela 10 – Vínculo empregatício dos professores de Humanidades no Ensino Médio regular – dependência estadual - 2018

<b>Vínculo Empregatício</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>%</b>	<b>Paraná</b>	<b>%</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>%</b>
Concursado/efetivo	2.163	23,6	4.417	59,8	4.205	58,7
Contrato temporário	7.006	76,4	2.932	39,8	2.954	41,3
Contrato terceirizado			5	0,1		
CLT			22	0,3		
<b>Total</b>	<b>9.169</b>	<b>100,0</b>	<b>7.376</b>	<b>100,0</b>	<b>7.159</b>	<b>100,0</b>

Fonte: BRASIL, 2018

Os dados revelam que os estados pesquisados estão muito distantes do que propõe o PNE. Santa Catarina apresenta 76,4% dos seus docentes de humanidades do Ensino Médio público estadual não concursados, tendo contrato temporário, o que é alarmante. No estado do Rio Grande do Sul, esta realidade corresponde a 41,3% dos docentes de humanidades, enquanto no estado do Paraná o percentual de professores contratados temporariamente beira dos 40%. Estes números revelam a grande disparidade entre a realidade e o ideal proposto pela estratégia 18.1 do PNE. O número significativo de professores com contratos temporários, demonstra a precarização do trabalho docente. Conforme Oliveira (2006, p. 216)

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Os dados revelam uma realidade extremamente avessa quando se contempla a universalização do Ensino Médio aliado à qualidade socialmente referenciada. Com números próximos dos 50% dos professores do estado do Paraná e do Rio Grande do Sul e quase 80% em Santa Catarina<sup>2</sup> de professores de Humanidades contratados em caráter temporário, enfatizamos o processo de precarização e desmantelamento do trabalho docente, haja vista que não permitem a constituição de vínculo do professor com a(s) instituição(ões) que atuam, além de não oferecer as condições trabalhistas equânimes quando comparadas aos que fazem parte do quadro de efetivos (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

Quando analisados os documentos que expressam as políticas educacionais dos estados pesquisados, percebemos a importância da qualidade da educação e o quanto as políticas expressam, majoritariamente, a preocupação em obter caminhos para a efetivação dessas políticas. O PEE do estado de Santa Catarina, na estratégia 17.6 expressa

assegurar a realização periódica de concurso público para provimento de vagas, comprovadamente, excedentes e permanentes, de modo a estruturar as redes públicas de educação básica, com pelo menos 80% (oitenta por cento) dos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da educação não docentes, que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano (SANTA CATARINA, 2020).

Com relação ao estado do Paraná, o PEE pressupõe “estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que 85%, no mínimo, de profissionais do magistério e 65%, no mínimo, de profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” (PEE PR). Pelos dados expressos na tabela 10, percebemos que o estado do Paraná, com relação aos docentes de humanidades, ainda está longe de atingir a meta proposta pelo Plano Estadual de Educação.

---

<sup>2</sup> Importante destacar que 25% dos contratados em Santa Catarina de maneira temporária, são para cobrir as vagas de professores que estão afastados por licença médica ou por estarem ocupando cargos administrativos em outros setores do governo federal.

Com relação ao estado do Rio Grande do Sul, imensa é a nossa preocupação, pois o Plano Estadual de Educação do estado não delimita um percentual progressivo de efetivação de professores mediante concurso para o ingresso no magistério estadual. Quando analisamos a proposta original apresentada pelo Governo do Estado, vislumbramos a estratégia 18.3 com a seguinte redação:

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, progressivamente, até o início do 6º ano de vigência deste PEERS, 90% (noventa por cento), dos respectivos profissionais do magistério e 80% (oitenta por cento), dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo, através de concurso, e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, com chamada, pela SEDUC-RS, no primeiro ano de vigência deste plano, de todos os professores aprovados em Concurso Público que aguardam ser efetivados.

Porém, com a aprovação da Lei nº 14.715, de 25 de junho de 2015, que regulamenta o Plano Estadual de Educação, a estratégia supracitada foi completamente abolida. Com essa supressão, abre-se margem para a prática espúria de contradizer o PNE, pois não materializa a possibilidade de aumento verdadeiro de professores efetivos, afinal, a lei acaba por não obrigar tal prática. Percebe-se uma ação no mínimo obscura no tratamento dos profissionais da educação pública naquele estado.

O grande número de professores do Ensino Médio das redes estaduais de ensino pesquisadas e que são contratados temporariamente, pode ser compreendido pela dimensão econômica. Não se pode negar que a contratação dos profissionais está diretamente associada à sua remuneração. A prática remuneratória dos professores temporários é menor se comparada aos efetivos. Se por um lado os professores efetivos são remunerados de forma inadequada, o que pensar dos que são contratados temporariamente? Com certeza a prática não é a recomendável.

Os professores temporários são desprovidos de direitos trabalhistas, contratados por um período específico, geralmente um ano, ou ainda um tempo menor quando ocupam uma vaga vinculada a outro profissional afastado por algum motivo como licença-saúde, licença-maternidade, exercendo função gratificada, entre outros. O fato é que esses profissionais não adquirem vínculo empregatício, tampouco estabilidade no emprego (BASSI; SANDRINI, 2012).

É necessária uma política educacional que efetive a valorização dos professores em geral, mas especialmente os da escola média. Essa prática, que deveria ser uma opção natural dos entes da federação, demonstraria o real comprometimento com a universalização da Educação Básica com qualidade (KUENZER, 2010). Porém, a falta de comprometimento com a valorização dos docentes “evidenciam a desvalorização política da docência, que repercute em sua desvalorização social” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 185).

Os dados apresentados revelam um grande número de docentes que trabalham todos os dias “sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou, mesmo de planejamento” (SEKI et al., 2017, p. 942).

Por sua vez, ao levar em consideração os profissionais que atuam em escolas médias estaduais, almejamos a efetividade dos mesmos, além de possuírem os vencimentos e remuneração adequada, sob a lei nº 11.738/08, que instituiu o PSPN.

Vale ressaltar que a valorização dos profissionais da educação envolve diretamente três dimensões elementares: formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira. Por sua vez, o fator remuneração é predominante para a permanência do profissional no magistério, haja vista que a sobrevivência está associada diretamente ao recebimento de um salário adequado, a fim de financiar os bens necessários à satisfação dos desejos construídos historicamente. (MASSON, 2016).

Do ponto de vista jurídico, o Brasil é dotado de garantias normativas que orientam a regulamentação da carreira e salário dos docentes, além da adequada condição de trabalho, formação e remuneração mínima. Contudo, a teoria nem sempre retrata a prática, o que sugere a necessidade de pesquisas que façam emergir reflexões a partir da realidade vivenciada pelos profissionais docentes quanto à sua valorização. Embora se apresente um arcabouço legal em prol de avanços na remuneração dos docentes, alguns entes da federação não vêm honrando a valorização do trabalho docente. De acordo com Dourado (2013, p. 763)

O Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no

horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais.

Assim, percebemos o quão díspares são as realidades vivenciadas nos mais diferentes âmbitos da federação. Essa realidade interfere consideravelmente nas condições de trabalho e na remuneração dos docentes Brasil afora. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2018, diversos estados não cumpriam o que preconiza a Lei do Piso compreendido nos quesitos Piso e Jornada extraclasse. Ao analisar a realidade do Sul do Brasil, o estado do Rio Grande do Sul não cumpriu os dois quesitos, enquanto que o Paraná não pagou o Piso. No estado de Santa Catarina o cumprimento foi integral, levados em consideração os dois quesitos. No entanto, o cumprimento do pagamento do piso não garantiu aos professores de carreira o mesmo reajuste, produzindo o achatamento dos salários dos professores e destruindo o plano de cargos e salários dos professores, além da atratividade pela carreira.

Descumprir a Lei nº 11.738/2008 é um desacato ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação das redes estaduais públicas de ensino da Educação Básica. O pagamento conforme a lei, baseado no vencimento inicial mínimo para jornada de 40 horas, acrescido, ainda, de um 1/3 da carga horária de trabalho para atividade de planejamento sem interação com os alunos é condição *sine qua non*. Embora haja um avanço nos últimos anos quanto à remuneração dos professores, a situação ainda é extremamente desconfortável, sendo necessário um esforço ainda maior para efetivação de remuneração condizente com o trabalho docente. Além disso, há que se destacar que, constantemente, o cumprimento da lei do piso é ameaçado pelo governo federal, pressionado pelos governadores e prefeitos de muitos estados e municípios brasileiros. Desta feita, é inegável a enorme dívida que o Brasil possui com os profissionais da educação.

### 3.2 ESFORÇO DOCENTE

A jornada de trabalho de um profissional não deve ser extensa e intensa, trazendo esgotamento físico e mental. O trabalho do professor do Ensino Médio tem se tornado cada vez mais extenuante, ultrapassando os limites da sala de aula, tendo a ampliação da jornada de trabalho e de suas atribuições como fator que depõe contrariamente à sua valorização. (OLIVEIRA, 2014).

Analisando a meta 17 em sua estratégia 17.3, percebemos o intuito de

implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido, pleiteamos em conformidade com Saviani (2011), uma jornada de trabalho de tempo integral dedicado em uma única escola com tempo adequado para as aulas, preparação das mesmas, além de orientações de estudo aos alunos e também para a participação na gestão escolar, reuniões colegiadas e atendimento à comunidade. Porém, os profissionais docentes vivenciam uma contrariedade explícita, haja vista que num contexto de múltiplas funções, se deparam com a precarização, a flexibilização e a intensificação do trabalho. Essa realidade manifesta-se no aumento do trabalho em uma jornada de trabalho exaustiva, geralmente em mais de uma escola.

Suscitado por esse contexto adverso, o INEP elabora o indicador Esforço Docente, que pretende mensurar o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício de sua profissão (Brasil 2015). As variáveis utilizadas são o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica, articuladas à jornada de trabalho. A combinação destas quatro variáveis foi classificada em níveis, oriundo do garimpo empírico dos dados descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Níveis de Esforço Docente

Nível	Descrição
1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
2	Docente que tem entre 25 e 150 anos e atua em um único turno, escola e etapa.
3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma escola e etapa.
4	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: INEP (2014)

O referido indicador retrata aspectos centrais do trabalho docente, como a quantidade de alunos atendidos, número de escolas, turnos e etapas trabalhadas. Não obstante, o indicador ora apresentado, apresenta um aspecto limítrofe na compreensão do Ensino Médio. Interrogam-nos Costa e Bollmann (2018, p. 48): “Qual nível poderia ser a métrica utilizada para acompanhar as estratégias do PNE relacionadas aos aspectos das condições de trabalho do Ensino Médio?” No entanto, os níveis 05 e 06 evidenciam o trabalho docente, entendido por Oliveira (2006), como resultado da jornada de trabalho ampliada aliada ao aumento das responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas empreendidas nos últimos tempos. De acordo com a autora, a intensificação do trabalho docente por ser compreendido sob dois aspectos: intensa, configurada na ampliação das funções, e extensa quando amplia a jornada de trabalho.

A tabela 12 revela a rotina enfrentada pelos professores do Ensino Médio no Brasil. Nela percebemos a jornada de trabalho em mais de uma escola, a quantidade elevada de alunos de diferentes faixas etárias e o trabalho em três turnos, tornando exaustiva a jornada de trabalho. Os dados de 2018 revelam que 16,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil possuem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Se considerarmos o nível 06, percebemos que 8,3% dos professores das escolas médias do Brasil empreendem um esforço ainda maior, trabalhando com mais de 400 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Tabela 11 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2015-2018

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2015	Estadual	0,8	7,4	22,0	45,3	16,7	7,8
2016	Estadual	0,9	7,2	21,5	45,6	16,7	8,1
2017	Estadual	0,8	7,0	22,0	45,2	16,8	8,2
2018	Estadual	0,9	7,3	22,2	44,7	16,3	8,3

Atuar profissionalmente apenas no Ensino Médio em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos é uma realidade muito distante da maioria expressiva de professores do Ensino Médio público brasileiro. Os

dados revelam uma jornada de trabalho intensa e extensa por parte dos professores. Analisando os dados de 2015 a 2018, percebe-se que aproximadamente 25% dos professores das escolas médias estaduais brasileiras estão concentrados nos níveis 05 e 06.

Os dados revelam que os baixos salários, aliado ao desejo de obter melhores rendimentos, perfaz a necessidade dos professores em atuar numa jornada de trabalho extensa, assumindo muitas turmas, trabalhando em várias escolas e em mais de dois períodos ao dia. Essa jornada provoca prejuízos à aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor torna-se responsável por diversas turmas, comprometendo a qualidade do trabalho docente e a formação oferecida nas escolas públicas estaduais pelo Brasil (OLIVEIRA, 2014).

A precarização pela qual as escolas e os professores passam, refletida na precariedade das condições de trabalho e remuneração, indica que a Educação brasileira não é vista como prioridade, mas traduzida na escassez de recursos destinados a ela, em consequência, por exemplo, da carência de um Sistema Nacional de Ensino (SAVIAMI, 2005).

Ao longo dos últimos 32 anos, desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil e em quase duas décadas e meia do surgimento da LDBN nº 9.394/96, é possível deduzir que as reformas empreendidas com relação à Educação Básica brasileira, e que incidem sobre os profissionais da educação e os estudantes, não promoveram uma “escola pública de qualidade para todos, como direito social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 15). Segundo Oliveira (2014, p. 447), a expansão da cobertura escolar se deu de forma inadequada, pois não priorizou condições dignas para o “bom desempenho das atividades profissionais nas escolas, e, ao mesmo tempo, perseguem a eficácia do sistema por meio de regulação centrada nos resultados de teste padronizados”. A avaliação do rendimento escolar ganhou centralidade, trazendo como consequência “grandes impactos sobre os docentes” (OLIVEIRA, 2014, p. 453).

Compreende-se a complexidade e os limites do professor cumprir sua carga horária em um único estabelecimento de ensino, tendo como currículo do Ensino Médio treze componentes curriculares distribuídos em vinte e cinco aulas semanais. Por sua vez, com a reforma do ensino médio, empreendida pela Lei. Nº 13.415/17, essa realidade se tornará ainda mais complexa, visto que a referida lei diminui consideravelmente a carga horária em diversas disciplinas, excetuando

Português e Matemática. Se as condições de trabalho já eram precárias antes da reforma, com ela a situação tende a se tornar ainda mais grave. Todavia, de acordo com Camargo et al. (2006), a valorização dos profissionais da educação está diretamente associada à construção de caminhos que possibilitem o professor das escolas públicas estaduais dedicarem-se somente a uma escola. A materialização dessa possibilidade, segundo Camargo et al. (2006, p. 273) resultaria “numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde do trabalhador e permite tempo para aqueles interessados em processos complementares de qualificação profissional”. Sinteticamente, as condições de trabalho devem estar articuladas com a formação, carreira e remuneração. Quanto a realidade dos estados do Sul do Brasil, a tabela 12 revela que os docentes das escolas públicas estaduais do Paraná demonstram, em 2017 e 2018, um nível de esforço docente superior à média nacional e em relação aos outros dois estados sulistas.

Tabela 12 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa (2015-2018)

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2015	SC	1,7	7,1	11,3	46,7	24,8	8,4
2015	PR	0,9	5,2	14,0	55,8	18,1	6,0
2015	RS	0,5	7,7	21,2	47,9	16,8	5,9
2016	SC	1,9	7,5	11,3	46,2	24,0	9,1
2016	PR	1,2	5,6	13,3	54,7	18,6	6,6
2016	RS	0,5	6,8	19,2	48,4	18,4	6,7
2017	SC	2,2	7,9	12,3	46,0	23,5	8,1
2017	PR	0,9	4,6	12,8	51,5	21,7	8,5
2017	RS	0,5	6,9	18,7	49,3	18,1	6,5
2018	SC	2,5	8,6	13,5	45,4	22,0	8,0
2018	PR	0,9	4,5	12,6	51,0	22,1	8,9
2018	RS	0,5	7,4	18,2	49,4	17,8	6,7

Os dados revelam a concentração de professores do Ensino Médio de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul nos níveis 4, 5 e 6 com 75,4%, 82% e 73,9%, respectivamente, seguindo a tendência dos números nacionais. Destacamos que o maior esforço dos docentes das escolas públicas estaduais está concentrado

no estado do Paraná. Contraditoriamente, 8,9% lecionam para mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Constatamos, nos estados pesquisados, que um grande número de professores leciona em mais de uma escola. Os docentes dos estados do Sul do Brasil ampliam a jornada de trabalho para mais escolas, muitas vezes como forma de complementar a carga horária e incrementar o salário. Porém, a não vinculação do professor em uma única escola o impede de criar laços com os estudantes e acaba ampliando um paradigma estabelecido negativamente na educação brasileira, que é a desvalorização da Educação Básica qualificada que tem como etapa conclusiva o Ensino Médio.

As condições de trabalho e remuneração inadequada a que são submetidos os professores, demonstram o ideário de precarização da educação nos estados ora pesquisados, revelando o não compromisso com a educação. É evidente a subalternização das políticas educacionais de valorização dos profissionais da educação. Essa realidade acaba induzindo o professor do Ensino Médio a trabalhar de forma exaustiva, implicando na qualidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2014). A qualidade educacional socialmente referenciada perpassa uma jornada de trabalho apropriada que contemple o trabalho docente extraclasse cumprido na própria escola, além de estimular a docência preferencialmente em uma escola apenas (ALVES; PINTO, 2011). Aliado a esse componente agregue-se a adequada remuneração. Assim, a solução apropriada desses quesitos, evocam “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica dadas” (ALVES; PINTO, 2011, p. 633).

Dessa forma, a fim de que se tenha uma educação de qualidade social no Ensino Médio, universalizado, torna-se fundamental a materialização das metas do PNE, caso contrário, cairemos na possibilidade do PNE se tornar letra morta, esvaziada de sentido e mais uma ferramenta obsoleta. É importante salientar que as metas do PNE referentes à valorização docente remetem para a efetivação de carreiras atrativas, aliadas a condições adequadas de trabalho, articuladas à formação inicial e continuada. Por sua vez, é salutar recordar que o PNE é uma ferramenta que, se bem implementada e materializada, aponta para a qualidade social da educação no Ensino Médio. Ou seja, o PNE direciona, no escopo de suas metas, para horizontes virtuosos em relação a esta que é a última etapa da Educação Básica.

A investigação até aqui realizada, leva-nos a compreender que não se pode silenciar perante a inadequação das condições de trabalho dos profissionais da educação, principalmente com a mordaza em que tentam sufocar essa realidade com as mudanças no Ensino Médio. A reforma contida na Lei nº 13.415/17, que institui o novo Ensino Médio, silencia, arbitrariamente, aspectos absolutamente indispensáveis para a qualidade social do Ensino Médio, que pleiteia formação integral. Ao propor a flexibilização curricular, a reforma desconsidera completamente um caminho de valorização dos professores, principalmente quanto às condições adequadas para o trabalho docente.

Nesta perspectiva, vale destacar duas situações advindas da reforma do Ensino Médio e que impactam diretamente, e de forma negativa, o trabalho docente: uma é a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e o outro é a abertura para profissionais de notório saber atuarem nas escolas sem a formação adequada na área de licenciatura específica. No que tange à sobrecarga de trabalho, podemos considerar que o aumento da carga horária proposta na reforma, pode implicar na contratação de novos profissionais, o que, aliás, não é prática prioritária dos sistemas de ensino estaduais na atual realidade, ou ainda tornar o trabalho dos docentes já inseridos no contexto educacional ainda mais sobrecarregado, haja vista que já são alvos de uma enorme carga a ser cumprida em todas as etapas da educação básica. Outro aspecto é induzi-los a trabalhar componentes curriculares que não são habilitados (projetos de vida, empreendedorismo, informática básica, educação financeira) ou conteúdos e práticas da área de humanidades que não são de sua formação específica.

A partir dessa visão, podemos compreender a dificuldade em conceber o trabalho docente como um trabalho intelectual que se configura numa ferramenta de construção crítica e consciente de cidadãos, pois o foco está nas relações econômicas e de forças hegemônicas do capital, fomentando pessoas meramente para o mercado de trabalho, justificando a lógica capitalista.

Aliada a essa questão, causa-nos extrema preocupação a inserção do profissional de notório saber na educação, ou seja, profissionais com formação em disciplinas afins àquelas ofertadas no Ensino Médio. Essa inserção desqualifica totalmente a formação dos professores, haja vista que o caminho percorrido por um profissional da educação na licenciatura envolve a assimilação de conhecimentos pedagógicos e didáticos específicos, além da especificidade de cada componente

curricular. Tal medida desqualifica também o trabalho docente, que se prepara por um período longo de tempo para atuar responsavelmente dentro da sua disciplina específica.

Com o notório saber, aquilo que já é precário no contexto do Ensino Médio brasileiro, do ponto de vista de valorização do profissional da educação, aliado à qualidade da educação, tornar-se-á calamitosa, uma vez que o profissional de notório saber, provavelmente utilizará a possibilidade de atuar como professor como uma ferramenta de complemento de renda, sem qualquer compromisso com a educação socialmente referenciada que tanto se almeja pelos profissionais da educação, além de não produzirem qualquer vínculo com a escola, com o aluno e com o coletivo escolar.

Na esfera do Ensino Médio, os indicadores e dados revelados retratam que a qualidade social tão desejada por todos está para se alcançada. Por sua vez, é perceptível que nos estados do Sul do Brasil os professores possuem jornadas de trabalho completamente intensas e extensas, “esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitos as suas necessidades básicas” (FRIGOTTO, 2016, p. 331). Neste âmbito, e em consonâncias com as mudanças propostas, uma reforma que abandona essa condição docente entra em conflito com a ideia de uma escola de Ensino Médio com qualidade social (FRIGOTTO, 2016).

Dessa forma, do ponto de vista da valorização dos docentes do Ensino Médio, as condições adequadas para o trabalho docente devem ser entendidas de forma conjunta, aliando aos recursos que influenciam a realização plena do trabalho docente, as relações entre vínculo, remuneração, jornada de trabalho, além da infraestrutura das escolas (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Para que se tenham condições de trabalho apropriadas, torna-se indispensável compreender a infraestrutura das escolas de Ensino Médio dos estados do Sul do Brasil.

### 3.3 INFRAESTRUTURA

Ainda que não seja a única condição para uma educação de qualidade, é inegável que a infraestrutura figura entre os elementos que compõem o arcabouço qualitativo. Ao levar em consideração as garantias traduzidas na Constituição

Federal, percebe-se o acento em aspectos garantidores da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206). Por sua vez, os princípios que norteiam a educação pressupõem a infraestrutura como componente indispensável para o trabalho pedagógico e para a permanência dos alunos na escola até o término da educação básica (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019). Além disso, a própria LDBN, em seu artigo 4º estabelece que é dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Não obstante, uma infraestrutura adequada reflete o processo de aprendizagem como condição para a permanência do aluno no Ensino Médio. A adequação da infraestrutura é um fator condicionante no trabalho docente, que demanda um local agradável tanto para a prática docente quanto para a permanência do aluno na escola. Assim, as condições materiais são fundamentais para a materialização de uma educação de qualidade social. Assim, como Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620), almejamos que seja ofertado a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura”.

Neste aspecto, destacam Alves, Xavier e Paula (2019, p. 310),

A demanda pela melhoria do desempenho da educação pública inclui a necessidade de um ambiente agradável, prazeroso, limpo e conservado que ofereça condições de bem-estar aos alunos e professores para o bom andamento do trabalho escolar. Espera-se, ainda, que a oferta de uma educação de qualidade tenha como princípio a inclusão, os direitos humanos e a igualdade de gênero, o que requer condições para a equidade. Consideramos que a infraestrutura da escola deve ser planejada para garantir a todos o direito à educação.

Dessa forma, para a adequada formação cidadã do jovem matriculado no Ensino Médio, baseado na articulação trabalho, ciência, cultura e tecnologia, é fundamental ações estratégicas que visem todas as dimensões da formação, como a infraestrutura física do ambiente escolar e a proposta pedagógica das escolas, estruturada a outros fatores como o financiamento, a cooperação dos entes da federação e a valorização dos profissionais da educação.

Os dados constantes na tabela 13 revelam, de modo contraditório, a precariedade das escolas de ensino médio dos estados sulistas, principalmente no

que tange a presença de pátio coberto, quadra de esportes coberta, auditórios e laboratórios de Ciências, demonstrando que a estrutura física está longe do adequado.

Tabela 13 - Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio

Dependências físicas	Santa Catarina		Paraná		Rio Grande do Sul	
	Total	%	Total	%	Total	%
Biblioteca	605	84,7	1.394	94,2	929	85,9
Laboratório de informática	628	88,0	1.304	88,1	883	81,7
Laboratório de ciências	196	27,5	1.153	77,9	822	76,0
Quadra coberta	304	42,6	1.223	82,6	205	19,0
Pátio coberto	213	29,8	1.020	68,9	112	10,4
Auditório	222	31,1	256	17,3	398	36,8
Sala dos professores	631	88,4	1.429	96,6	860	79,6
<b>Total de Escolas de EM</b>	<b>714</b>	<b>100</b>	<b>1.480</b>	<b>100</b>	<b>1.081</b>	<b>100</b>

Fonte: BRASIL, 2018

Uma infraestrutura adequada influencia, consideravelmente, as condições de aprendizagem necessárias à permanência do estudante no Ensino Médio, ou mesmo de seu abandono. Os dados ora apresentados, permitem problematizar a infraestrutura escolar, demonstrando que há precariedade em vários ambientes das escolas médias de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. No estado de Santa Catarina alguns ambientes estão deficitários com percentuais abaixo dos 50%: Laboratório de ciências, quadra coberta, pátio coberto e auditório. Essa mesma realidade é aplicada ao estado do Rio Grande do Sul, excetuando o ambiente laboratório de ciências que está presente em 76% das escolas de ensino médio gaúchas. No estado do Paraná a situação é um pouco mais confortável, com índices melhores se comparados com os outros dois estados. O grande problema do estado paranaense está no ambiente auditório, onde 82,7% das escolas de ensino Médio são desprovidas de tal ambiente. De acordo com Brandão (2011), a qualidade do ensino está diretamente relacionada com o investimento em infraestrutura, uma vez que espaços precários interferem na prestação de uma educação socialmente referenciada.

Fazendo uma análise a partir dos dados apresentados, percebe-se que o estado de Santa Catarina é o único dos três estados a possuir um percentual tão

ínfimo de escolas com laboratório de ciências. Nesse estado, 72,5% das escolas de ensino médio não possuem esse espaço, o que nos leva a indagar: qual a razão do não investimento em tais ambientes, haja vista que são essenciais para o desenvolvimento da iniciação ao método científico?

Em todos os campos vemos que ainda existem deficiências que precisam ser corrigidas. A grande maioria das escolas médias dos estados pesquisados possui biblioteca, porém ainda sem alcançar a totalidade dessas escolas. Em se tratando de números absolutos, das 714 escolas médias de Santa Catarina, 109 não possuem biblioteca. No Paraná, que possui 1.480 escolas de ensino médio, 86 ainda não possuem biblioteca. No Rio Grande do Sul, de 1.081 escolas médias, 152 não possuem espaço para os jovens acessarem adequadamente os livros, tão necessários à formação humana. Dessa forma, não podemos afirmar que são dados confortáveis, pois ainda existem jovens sem acesso a livros e a outros materiais, o que para nós é preocupante, haja vista que almejamos a universalização das oportunidades e o acesso de todos a uma infraestrutura adequada às necessidades educacionais.

A escassez de insumos essenciais, como bibliotecas, leva-nos a um grau elevado de preocupação, posto que essa limitação aponta para a ausência “de qualidade nas condições de oferta do Ensino Médio no Brasil” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 662). Entendemos que as instalações adequadas das escolas permitem a interação e são fatores preponderantes na qualidade do ensino, pois, “infraestrutura deve ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos, alimentação, transporte etc. – quanto como um fator mediador para o ensino e aprendizagem” (ALVES; XAVIER, PAULA, 2019, p. 309).

Por sua vez, almejar uma educação média com qualidade socialmente referenciada, requer um esforço de todos os agentes envolvidos no processo, porém essa realidade só poderá ser efetivada à medida que se exija do Estado “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral”, além de “professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Ao mesmo tempo a realização do trabalho docente em ambientes precários, sem os recursos mínimos necessários para o bom desempenho docente, com baixos salários e jornada de trabalho extensa e intensa, vai requerer do docente dos sistemas estaduais de ensino médio “mais esforço,

competência, criatividade e compromisso. Isso torna o trabalho docente no Ensino Médio um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (KUENZER, 2011, 677). Talvez esse seja um dos entraves para o ingresso dos docentes no magistério público em nosso país.

O PNE não possui em seu escopo nenhuma meta exclusiva que direciona ações quanto às condições de trabalho dos docentes, com vistas a padrões mínimos de infraestrutura relacionada às escolas de Ensino Médio. Porém, existe um indicativo na meta 7 do PNE em sua estratégia 7.21, estabelecendo que

A União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2014).

Por sua vez, há uma luz indicada na meta 20 do mesmo plano, que trata do financiamento da educação, através da estratégia 20.7, e que destaca, mesmo que sem apontar quais são os padrões mínimos de infraestrutura, a centralidade das condições de trabalho, e que propõe

Implementar o Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da adequação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014).

É fundamental compreender que a infraestrutura escolar é um fator que torna o ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz. Tais condições suscitam um ambiente com estrutura capaz de fornecer todos os elementos mínimos necessários para que o aluno alcance adequadamente a aprendizagem, ao mesmo tempo em que o docente possui todas as ferramentas capazes de fazê-lo um instrumento no processo educacional do aluno. Por isso, Ciavatta (2005, p. 100) afirma

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-

se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

Para a efetivação desses elementos, mudanças são fundamentais. Porém, reformar o Ensino Médio apenas no que tange à organização curricular, como aponta a Lei nº 13.415/17, é uma afronta e no mínimo uma simplificação (SILVA, 2016). Para a materialização da qualidade da educação com relação ao Ensino Médio, é importante a superação dos limites das condições materiais encontrado pelos docentes nos estados do Sul e em todo o restante do Brasil, transformando-os. Tal possibilidade articula-se com o PNE e a materialização de suas metas, suscitando mais investimentos por parte do poder público. Contudo, a realidade assustadora encontrada no atual momento é a contramão do que preconiza o PNE.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 impôs um arrocho fiscal com o congelamento dos investimentos em políticas públicas sociais, inserindo nessa realidade a educação, ou seja, até 2036 o país não poderá destinar recursos a mais para campos essenciais da vida do cidadão brasileiro. Dessa maneira, concordando com Amaral (2016), foi decretado a morte do PNE. Vislumbra-se a instituição do novo regime fiscal articulada ao novo Ensino Médio. A reforma foi imposta arbitrariamente, porém não pode ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38). A realidade suscitada dos dados revela que a infraestrutura das escolas está aquém da almejada, e não foi considerada no entorno da reforma do ensino médio.

A partir da análise dos dados realizada na presente pesquisa, fica claro que as dimensões da valorização revelaram-se inadequadas. A reforma do ensino médio, proveniente da Lei nº 13.415/17, amordaça a qualidade social do Ensino Médio em aspectos imprescindíveis. Não à toa, aspectos das condições de trabalho dos docentes foram completamente excluídos da reforma, pois esta não discutiu a precarização das escolas e o funcionamento delas, tampouco do trabalho dos professores (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Dessa maneira, o governo ilegítimo surgido do golpe impetrado contra a Presidenta Dilma e os legisladores que aprovaram tal descabido, foram omissos à “inexistência de quadro de professores e

demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 120). Assim, a reforma do Ensino Médio estabelece a manutenção da precária condição de trabalho em que se encontram os professores do Ensino Médio, fazendo-os permanecer em situação de vulnerabilidade laboral.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora empreendida articula-se às inerentes inquietações do autor e de seu envolvimento com a educação, principalmente à etapa do Ensino Médio e que tem constatado a busca constante de identidade nesta etapa da Educação Básica tão debatida ao longo da história da educação do país. Tornar o Ensino Médio universalizado, aliado à qualidade que tange o processo educacional, tem sido um grande desafio. Entendemos a indivisibilidade entre a quantidade e a qualidade, visando a materialização do PNE, sendo necessário a ampliação do acesso e da qualificação do ensino.

Uma educação de qualidade está diretamente associada a dimensões contraditórias e complexas entre si, necessitando uma compreensão ampla, articulada a aspectos sociais, econômicos e culturais dos estudantes, garantida a todos e todas como dever do Estado correlato ao direito. Não obstante, inclui outros elementos essenciais na compreensão dessa relação, como a gestão democrática da escola e da educação aliada à formação e condições de trabalho docente apropriadas.

A referida pesquisa objetivou compreender os desafios, as barreiras e as possibilidades à formação e condições de trabalho dos professores de Humanidades em exercício da atividade profissional nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Para isso, foram analisados indicadores educacionais articulados ao contexto legal, aliados à implementação de políticas educacionais relativas às questões da valorização desses profissionais no que tange a sua formação e condições de trabalho.

Ao longo da história educacional brasileira, percebe-se a luta empreendida entre as forças pública e privada no controle das políticas referentes à educação. Assim, para se compreender adequadamente o contexto educacional brasileiro, foi de extrema importância a análise do caminho percorrido pelos governos brasileiros a partir da redemocratização do país, enfatizando os governos desde Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer.

Percebe-se, assim, que muitas são as forças engendradas para a concepção de educação como a concebemos atualmente. Os governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso foram responsáveis pela abertura liberal explícita, tanto no setor econômico produtivo quanto no campo educacional.

Organismos internacionais iniciaram a intervenção nas políticas públicas do Brasil, numa tentativa desvelada de minimização do Estado. Por sua vez, a discussão e posterior aprovação da LDBEN em 1996 ensejou o vislumbre de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Mesmo com muitas controvérsias, a LDBEN é a positivação material do sonho de uma educação com qualidade.

A partir dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inicialmente tímidas mudanças foram acontecendo, porém, no enalço da consolidação da forma de governo, avanços reais foram surgindo, principalmente com a transformação do FUNDEF em FUNDEB, além da lei do Piso salarial para os professores, algo que permitiu uma adequação justa, porém aquém do ideal, da remuneração dos docentes. Além disso, merece ser destacado o avanço considerável empreendido pela Emenda Constitucional nº 59 que corrigiu distorções ocorridas em períodos anteriores, além da elevação da faixa etária obrigatória para a permanência na escola, compreendendo o período dos 4 aos 17 anos.

Com o advento da presidenta Dilma Rousseff, as políticas educacionais empreendidas pelos dois mandatos do presidente Lula foram continuadas e ampliadas, destacando-se a aprovação do PNE (2014-2024) objetivando a transformação do contexto educacional do território brasileiro, permitindo avanços significativos aliados a destinação de 10% do PIB para o financiamento da educação pública. São 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias, constituindo um documento que necessita ser tomado como instrumento de gestão dos governantes, independente da esfera, para que ocorra sua materialização por meio de políticas educacionais estreitamente relacionadas à qualidade social.

Contudo, mediante um golpe duramente aplicado ao segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, o governo ilegítimo de Michel Temer, tão logo assumiu o poder, empreendeu um caminho de retrocessos nas políticas sociais do país, principalmente a partir da EC nº 95 de 2016 do congelamento dos gastos que prevê, por 20 anos, a interrupção de investimentos além do previsto para a educação, saúde e assistência social, limitando as possibilidades de implementação de novas políticas públicas que materializem a necessária valorização dos professores do Ensino Médio do Brasil, e por extensão, das escolas médias dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Aliado a esta morta Emenda Constitucional, o

governo apresenta a proposta da Reforma do Ensino Médio, tão rapidamente aprovada, tornando-se a Lei nº 13.415/17.

A reforma do Ensino Médio empreende um desmonte nesta etapa conclusiva da educação básica, aviltando o direito a uma educação que compreenda o progressivo acúmulo intelectual e, conseqüentemente, o protagonismo de cada estudante que incorpora os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. O que se vê, no entanto, é o estabelecimento de um Ensino Médio modulado pelos interesses do capital, configurando-se numa etapa de formação apenas para o mercado de trabalho. Nessa empreitada, disciplinas tão caras ao arcabouço do conhecimento foram expurgadas da Reforma, tais como: Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física. Esse processo desencadeou uma série de controvérsias e críticas, o que fez com que a Lei se referisse a tais disciplinas como saberes e práticas, porém mantendo-se o caráter de exclusão.

A partir da obtenção e análise dos dados estatísticos, nota-se a realidade dos profissionais da educação, aspectos demográficos e pontos específicos quanto à formação e às condições de trabalho dos professores de Humanidades dos estados do Sul do Brasil. Identifica-se um grupo singular de professores do sexo feminino, com idades entre 25 e 40 anos, configurados como servidor público estadual.

No que tange à formação inicial dos docentes de humanidades catarinenses, paranaenses e gaúchos, esta se revela inadequada. A LDBEN em seu artigo 62 prevê que a formação docente para atuação na Educação Básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura, em instituições superiores de educação. No entanto, no ano de 2018 os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentaram apenas 64% e 63%, respectivamente, de professores das escolas médias licenciados na disciplina que atuam ou com formação em bacharelado com complementação pedagógica. Por sua vez, o Estado do Paraná apresentou um índice superior, alcançando 83% dos docentes com formação adequada.

A análise dos dados permite concluir que existe uma lacuna na formação inicial dos professores atuantes no Ensino Médio nos estados pesquisados, principalmente por não haver a universalização da formação adequada, ou seja, o ideal é que todos os docentes tenham formação específica no componente curricular que lecionam, indicando que ainda há muito a ser feito a fim de alcançar uma adequada formação docente. O grande desafio está em tornar a profissão docente

atrativa aos olhos dos jovens, a ponto de trazê-los para as licenciaturas, fortalecendo a Educação Básica, assim como reconquistar o espaço das disciplinas de humanidades no currículo da última etapa da educação básica.

Os dados referentes à formação inicial dos docentes de Humanidades revelam uma grande deficiência nos quatro componentes que compõem tal nomenclatura. No ano de 2018 apenas 5,6% dos professores de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul possuíam licenciatura. No estado de Santa Catarina esse índice sobe para 13%, enquanto que no Paraná o índice de professores de Sociologia com licenciatura é de 43%. Tal realidade se repete nos demais componentes ora pesquisados, com exceção de Educação Física que apresenta dados satisfatórios nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, ultrapassando os 90%, porém Santa Catarina esse índice está próximo dos 50%. É uma situação alarmante e usada como argumento para desqualificar tais disciplinas no ensejo de excluí-las. A deficiência da formação inicial revela que, para dar conta da meta 15 do PNE, muito ainda precisa ser feito, principalmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, contudo, não eximindo da responsabilidade o estado do Paraná, que ainda não tornou a adequação da formação docente universalizada. A formação docente precisa ser compreendida como um dos elementos primordiais para a qualidade do ensino e aprendizagem adequada dos estudantes.

Nossa preocupação se estende ainda para o fato de que a Reforma do Ensino Médio prevê a possibilidade de profissionais com “notório saber” lecionarem nas escolas médias. A falta de professores habilitados nos componentes curriculares permite a argumentação de necessidade de profissionais capazes de preencher esta lacuna. Infelizmente a Reforma abre caminhos para que se intensifique a precarização da formação inicial dos docentes ao permitir o ingresso de profissionais de notório saber, utilizando como argumento a falta de qualificação dos docentes.

No âmbito da formação continuada, os dados analisados revelam que a grande maioria dos docentes de humanidades não buscam cursos específicos de formação para o Ensino Médio. Dos docentes de humanidades do Rio Grande do Sul, apenas 6,4% fizeram algum curso de formação continuada específico para o Ensino Médio. Por sua vez, no que tange à pós-graduação, percebe-se que a grande maioria busca a especialização *lato sensu* como forma de adequação à formação. Contudo, os índices ainda não se adequam aos Planos Estaduais de Educação, principalmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Nestes estados muito ainda precisa ser feito para se alcançar os percentuais desejados, uma vez que em Santa Catarina o índice exigido pelo PEESC é de 75%, estado esse que, em 2018 apresentava 54%, enquanto no Rio Grande do Sul o Plano Estadual de Educação estabelece como meta alcançar 80% dos docentes com especialização, porém o dado revela que apenas 50% dos docentes de humanidades são possuidores de tal formação.

No âmbito da formação continuada, especificamente o *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites imensos a serem superados nos três estados do Sul do Brasil. Percebem-se abismos na busca pelo *stricto sensu*, quando cerca de 3% dos docentes de humanidades das escolas médias estaduais nos estados sulistas possuem Mestrado ou Doutorado. Os dados revelam a necessidade de ampliação das atividades formativas relacionadas aos cursos de Mestrado e Doutorado. É evidente a necessidade dos três entes federados em incentivar os docentes a constituírem-se mestres e doutores, mediante incentivo na carreira do magistério com sua devida progressão.

No que se refere às condições de trabalho, os dados evidenciaram que, no Ensino Médio, as escolas estaduais catarinenses, paranaenses e gaúchas funcionam com um número expressivo de professores de humanidades não concursados. Os dados indicaram que Santa Catarina possui quase 80% dos docentes de humanidades contratados de forma temporária. Nos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, o índice de professores temporários girou em torno dos 40%. Os dados revelaram que os estados pesquisados estão muito distantes do que propõe o PNE, evidenciando a disparidade entre a realidade e o ideal proposto pela estratégia 18.1 do PNE.

Com relação à remuneração, no que tange ao cumprimento da Lei nº 11.738/2008, Santa Catarina cumpriu a lei integralmente, levando em consideração os quesitos Piso e jornada extraclasse, ao passo que o Paraná não pagou piso e o Rio Grande do Sul descumpriu a lei, não pagando o Piso e desconsiderando a jornada extraclasse dos docentes. Fica claro a disparidade com relação à valorização dos professores em estados limítrofes, evidenciando condições díspares entre si.

A jornada de trabalho do professor é fator preocupante e remete ao indicador Esforço Docente. A observação desse indicador demonstrou que o Ensino Médio, nos três estados sulistas, apresenta professores das escolas estaduais que

atuam profissionalmente em mais de uma escola, tendo várias turmas, etapas e turnos. Os dados relacionados de 2015 a 2018 mostram que a jornada de trabalho dos docentes é intensa e extensa. Exercer a docência no Ensino Médio, em uma única escola, em dois turnos e com um número apropriado de alunos não faz parte da realidade dos professores catarinenses, paranaenses e gaúchos. Sublinha-se que, no interregno 2015 e 2018, um percentual superior de docentes das escolas médias estaduais de Santa Catarina, tem mais de 300 alunos, atuando em três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Os dados revelaram que as condições de trabalho e remuneração inadequadas às quais os professores estão submetidos, são determinantes no ideário de precarização da educação, demonstrando a falta de compromisso para com os docentes e a educação básica. Ficou evidenciado, assim, a inferiorização das políticas educacionais de valorização dos docentes. Tal contexto acaba submetendo o professor o Ensino Médio com uma realidade exaustiva.

Ao analisar o contexto da infraestrutura das escolas de Ensino Médio nos três estados do Sul do Brasil, os dados revelaram escolas públicas desprovidas de bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, quadras de esporte cobertas, pátio coberto, auditório e sala de professores. Os dados revelaram um percentual de apenas 27,5% das escolas médias catarinenses possuidoras de Laboratório de Ciências, quando esta realidade é bem diferente se comparada com os outros dois estados pesquisados, que apontam percentuais em torno dos 77% de escolas médias com laboratório de ciências. A falta de espaços adequados para a realização de atividades esportivas e lazer também se mostram um agravante na infraestrutura das escolas médias sulistas. Observou-se que no estado do Rio Grande do Sul apenas 19% das escolas médias possuem quadra coberta e, pasmem, apenas 10% possuem pátio coberto. Como fica a prática esportiva e de lazer em dias com condições meteorológicas adversas? Tal realidade revela o descompromisso com a qualidade e o bem estar dos estudantes para que possam exercer com dignidade todas as atividades inerentes ao progressivo acúmulo de saberes.

A pesquisa demonstrou ainda que houve avanços em muitos elementos quanto à valorização docente ao longo dos anos. Por sua vez, permite deduzir que as condições dispostas aos professores são inadequadas nos três entes federados. No que tange à formação, o estado de Santa Catarina apresenta os índices mais preocupantes, seguido pelo Rio Grande do Sul. Por outro lado, o estado do Paraná

revelou um melhor desempenho nesse quesito, porém não ideal. No tocante às condições de trabalho, Santa Catarina aparece com os piores índices, revelando um esforço docente exacerbado, comparado aos dois outros estados sulistas. Dessa forma, ficaram demonstrados os limites de uma educação de qualidade nos estados do Sul, equivocadamente anunciada como uma região de melhores índices educacionais.

Dessa forma, tornou-se evidente a necessidade de legislações educacionais e de valorização dos docentes, como a efetivação plena das metas do PNE (2014-2024), além da edificação do Sistema Nacional de Educação, com normas e estratégias que garantam uma Educação Básica com padrão social de qualidade a todas as pessoas, aliadas à valorização dos professores.

Por sua vez, a sanção da Lei nº 13.415/2017 camufla o problema da qualidade social da Educação, principalmente na sua etapa conclusiva, na proposta de flexibilização curricular. Tal aviltamento pressupõe a simplificação do alcance de qualidade da educação supervalorizando as mudanças curriculares, o que é um equívoco. Uma renovação na organização curricular é necessária, porém não suficiente. Entendemos, com base nos pesquisadores defensores de uma educação de qualidade, que o currículo deve estar articulado com as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Tal articulação permitiria uma educação verdadeiramente de qualidade socialmente referenciada, estruturada com condições de trabalho e qualificação profissional adequadas dos docentes.

Compreende-se, por fim, que a Educação Básica deve ser entendida como um modelo engendrado e articulado entre as etapas que a compõem, aliada às metas e estratégias do PNE e dos Planos Estaduais de Educação. A concretização dos Planos de Educação nacional e estaduais é material primordial para a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação. Para que se alcance a tão almejada qualidade socialmente referenciada da educação nos três estados sulistas, é necessário o irmanamento da valorização dos docentes, a formação inicial e continuada com as condições de trabalho adequadas. Para que se vislumbre uma escola de Ensino Médio com garantias sociais de qualificação, torna-se fundamental ter todos os professores valorizados, prestigiados e qualificados quanto à formação teórica.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 225, p. 297-330, maio/ago. 2019.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. O “novo” ensino médio e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017.
- BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out./dez. 2017.
- BASSI, E.; SANDRINI, N. M. S. Remuneração e plano de cargos e salários do magistério público de educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. In: IV SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. **Anais eletrônicos** [...] Tubarão, 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_IV%20sfp/\\_Marcos\\_Bassi.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Marcos_Bassi.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.
- BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010.
- BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004, Seção 1, p. 18-90.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Indicador de Esforço Docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 39/2014. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **MP 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, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **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, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2015 a 2018. Brasília: MEC/INEP, 2018a.

\_\_\_\_\_. Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica. **Indicadores Educacionais**, 2015 a 2018, Brasília: MEC/INEP, 2018b.

\_\_\_\_\_. Indicador Esforço Docente. **Indicadores Educacionais**, 2015 a 2018. Brasília: MEC/INEP, 2018c.

CAMARGO, R. M. B.; SARTURI, R. C.; TREVISAN, M. S. A educação integral na Região Sul do Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 219-237, jan./maio 2019.

CAMARGO, R. B. *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, p. 253-276, 2006.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexos sobre a reforma do ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 961-979, set./dez. 2019.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**, São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011.

COSTA, G. L. M. C.; BOLLMANN, M. da G. N. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 18, n. 2, 2018.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 45, p. 237-253, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Brasil: ausências silenciadas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 32-52, 2019.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DEINA, W. J. Filosofia no Ensino Médio: considerações sobre a reforma educacional a partir do pensamento de Theodor Adorno. **Sofia**, Vitória, v. 6, n. 3, p. 5-25, jul./dez. 2017.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DOURADO, L. F.; ARAÚJO, W. Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 207-226, jul./out. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 7-13, jan./dez. 2008.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Autêntica; Editora UFG, 2011.

\_\_\_\_\_. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, p. 37-56, 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999.

\_\_\_\_\_. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

DOURADO, M. L. Z. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

FERNANDES, M. D. E.; OLIVEIRA, M. S. As ações do Poder Executivo Federal e o Plano Nacional de Educação (2014/24). **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 685-697, set./dez. 2019.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr./jun. 2017.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 41-53, 1º sem. 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G. Os circuitos. Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento, Revista em Educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, 2016. p. 329-332

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.059-1.079, set./dez. 2009.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, v. 44, p. 1-19, jul. 2019.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília, 2014.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

JACOMINI, M. A.; GIL, J. CASTRO, E. C. A lei do piso e a jornada: o trabalho docente nos estados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 259-273, jan./maio 2019.

JÚNIOR, A. G. M.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul./set. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, out. 2018.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, C. G. (Org.). **Los objetos de estudio de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico**. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MARQUES, M. A. F. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id on line**, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018.

MARTINS, P. de S. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 227-238, jul./out. 2018.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, p. 157-174, 2016.

MENEZES, L. C. Ensino Médio – etapa conclusiva de uma educação em crise. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 111-118, set./dez. 2018.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MONLEVADE, J. A. C. Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 655-666, set./dez. 2019.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./set. 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NETO, A. S. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 699-714, set./dez. 2019.

NEZ, E. Conselho Municipal de Educação (CME): desvelando o conceito de qualidade socialmente referenciada. **Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 1, p. 250-260, 2018.

NOSELLA, P; BUFFA, E. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos**, v. 7, p. 351-368, 2005.

OLIVEIRA. A.; BINSFELD, W.; TRINDADE, T. A reforma do Ensino Médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia?. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 249-259, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, C. da S. de. **A valorização do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Paraná**: entraves, desafios e possibilidades. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 44, p. 209-227, 2006.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, p. 10-26, 2010.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Educação em Questão**, v. 46, p. 51-74, 2013.

\_\_\_\_\_. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010 (Verbete).

OLIVEIRA, M. M.; RODRIGUES, M. M. O processo de precarização e seus efeitos sobre a profissão docente. In: VI CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Anais [...]** Campina Grande, 2009.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-18492-2015-parana-aprovacao-do-plano-estadual-de-educacao-e-adoacao-de-outras-providencias>>. Acesso em: 03 maio 2020.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 639-665, 2011.

PIO, C. A.; CZERNISZ, E. C. S. A educação integral no Mais Educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2020.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019.

SANTOS, E.; CABRAL, V. L. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 109-122, jan./maio 2019.

SANTOS, C. A.; SCHEIBE, L. A (des)democratização do Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 199-205, jul./out. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 03 maio 2020.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e**

**educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e Perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

\_\_\_\_\_. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Histedbr on-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SCHEIBE, L. O Projeto de Profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 90. **Educar em Revista**, v. 24, p. 177-193, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou produção de Resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-340, jul./dez. 2015

SILVA, A. R. **As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena-PA.** 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/afonso.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, D. M.; MOURA, D. H.; SOUZA, L. M. A trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Trabalho necessário**, Niterói-RJ, v. 16, n. 30, p. 183-206, 2018.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Reformulação do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, ANPED, 19 de setembro de 2016. Entrevista a Camilla Shaw.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M. R. **Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. Curitiba: Appris, 2017.

\_\_\_\_\_. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, set. 2019.

\_\_\_\_\_. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, M. R.; JAKIMIUI, V. C. L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

SILVA, M. S. P.; SILVA, E. P. Q. Nuances e contornos do direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 393-406, jul./dez. 2016.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SOUZA, G. M. A.; ARAÚJO, G. C. O.; SILVA, W. C. Vinte anos da Lei nº 9.394/96, o que mudou?: políticas educacionais em busca da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017.

SOUZA, N. N.; SILVA, M. A.; LUDWIG, C. R. Políticas públicas para a educação básica em análise: revista aos governos dos presidentes do Brasil – FHC e Lula. **Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 3, p. 206-225, 2018.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 4. Fevereiro de 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. **Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 153-178, 2015.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.