UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ANGELITA DA ROSA FARIAS

O ENSINO MÉDIO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM SANTA CATARINA: CONFIGURAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Tubarão
2013

ANGELITA DA ROSA FARIAS

O ENSINO MÉDIO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM SANTA CATARINA: CONFIGURAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Tubarão

2013

UNISUL
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Mestrado Educação

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

O ENSINO MÉDIO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM SANTA CATARINA: CONFIGURAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

MESTRANDA ANGELITA DA ROSA FARIAS

Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em: 26 de agosto de 2013.

Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa - Presidente da Banca Examinadora e Orientador: Gilvan Luiz M. Costa

Professor Doutor Marcos Edgar Bassi – Examinador Externo – UFPR: Marcos E. Bassi

Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt - Examinadora Interna – Unisul:

Mestranda Angelita da Rosa Farias: Angelita da Rosa Farias

Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Portaria nº GR 1450/2011, de 10 de outubro de 2011.

Dedico este trabalho, a todos que não mediram esforços, para que eu pudesse chegar ao fim desta caminhada repleta de barreiras, mas que foram superadas uma a uma com muito empenho e dedicação. E um agradecimento especial a Deus, que com sua graça me iluminou nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho que exigiu muito esforço, dedicação e comprometimento, como esta dissertação não se pode esquecer aqueles (as) que nos impulsionaram nesta caminhada.

Agradeço, em especial:

A Deus, por ter-me dado o dom da vida e a capacidade de poder chegar ao fim de mais uma etapa de minha vida, proporcionando sabedoria para ultrapassar todos os momentos de dificuldades.

A todos que de uma maneira ou de outra acabaram contribuindo para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Agradeço, também, a todos os professores que fizeram parte de minha caminhada, no Ensino Fundamental e Médio, na graduação, na especialização e no mestrado, que contribuíram para minha formação.

Aos professores da banca examinadora, Dra. Leonete Luiza Schmidt e o Dr. Marcos Edgar Bassi que com sua experiência orientaram de forma clara, para que fosse possível concluir este trabalho.

Ao professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, por ter orientado e me guiado na elaboração desta dissertação, sempre disposto a enriquecer este trabalho com suas valiosas contribuições.

À CAPES pela concessão de bolsa, onde durante o ano de 2011 pude fazer parte da pesquisa de âmbito nacional intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”.

A todos, muito obrigada.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire).

RESUMO

A presente pesquisa procura discutir o Ensino Médio e os aspectos do trabalho docente na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Questões relacionadas à matrícula e as condições de trabalho docente, foram sintetizadas na seguinte questão diretriz: Quais as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio em relação à matrícula e as condições de trabalho docente nas escolas estaduais de Santa Catarina? Para tentar compreender o tema proposto, identificou-se dados educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Educação Estadual de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Fazenda do governo de Santa Catarina. Além de dados das pesquisas nacionais "Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas" e "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEB)". Adotou-se como desenho metodológico, a metodologia de pesquisa qualitativa numa abordagem dialética, na busca de compreender aspectos do Ensino Médio articulados ao contexto econômico, político, social brasileiro. Da análise dos dados emergiram três categorias conteúdo: natureza da matrícula no Ensino Médio, condições de trabalho docente no Ensino Médio e vencimento e remuneração no Ensino Médio. O estudo aponta problemas no Ensino Médio catarinense e, ao mesmo tempo, aponta desafios à rede estadual de ensino de Santa Catarina. Destacam-se problemas relacionados à matrícula e às condições de trabalho docente. Para isso apontam-se como desafios: trazer todos os catarinenses de 15 a 17 anos para a escola média e mantê-los com amplas possibilidades de apropriação dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos. Articulados a esses desafios está a necessidade de melhorar as condições de trabalho para os professores, que passam por adequada infraestrutura das escolas, remuneração e carreira docente.

Palavras-chaves: Ensino Médio. Acesso e Permanência. Condições de Trabalho Docente. Remuneração.

ABSTRACT

This research aims to discusse high school and aspects of teaching in schools in the state of Santa Catarina, Brazil. Questions related to student registrations and of teachers' work conditions were synthesized in the following question guideline: What are the settings, limits and perspectives of high school in relation to student registration and conditions of teaching in public schools in Santa Catarina? In order to try to understand the theme, it was analised educational data available by the National Institute of Educational Studies, Anísio Teixeira or also called (INEP), Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), Santa Catarina Education Department, Santa Catarina Ministry Finance. In addition to national survey data " Compensation of public school teachers in basic education: settings, impacts, dilemmas, prospects" and" Brazilian Teachers' work in Basic Education (TDEB)" . It was adopted as a methodological design, the qualitative research methodology in a dialectical approach, seeking to understand high school aspects articulated to the brazilian economy, politics, social contexts. The analysis of the data revealed three contents: the origin of the student registrations in high school, working conditions, high school teaching and remuneration. The study points to problems in high school in the state of Santa Catarina and, at the same time, it points challenges to the schools from the same state. It was highlighted problems related to student registration and teacher working conditions. Thus, some challenges were pointed: bringing all the students from Santa Catarina from the age of 15 to 17 to high school and keep them with ample opportunities of scientific, historical, philosophical and artistic knowledge appropriation. Articulated to these challenges, there is the necessity to improve working conditions for teachers, who undergo to adequate school infrastructure, remuneration and teaching career.

Keywords: High school; Access and Permanency; Teacher Working Conditions. Remuneration.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Santa Catarina – Magistério Público Estadual – Vencimento Básico – Pessoal efetivo – 40 horas semanais, Ensino Médio, Graduado e Especialista – 1995 – 2011 (R$ em maio/2011-INPC/IBGE) 78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica em Santa Catarina por dependência administrativa – 2011 19
Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011) 21
Tabela 3 – Tabela de Vencimentos/Remunerações e Jornadas de Trabalho das Carreiras do magistério Público da Educação Básica 42
Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011) 52
Tabela 5 – Evolução da taxa de escolarização na faixa de 15 a 17 anos em Santa Catarina – 2002/2011..... 54
Tabela 6 - Número de matrículas por dependência administrativa do Ensino Médio em Santa Catarina – 1996 – 2011(Ano para base 100: 1996) …… 55
Tabela 7 - Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina na dependência administrativa estadual por turno 2009/2011..... 56
Tabela 8 – Matrícula no Ensino Médio Regular em Santa Catarina por Turno Noturno e Dependência Administrativa Estadual e Privada em Santa Catarina - 1991/2011.....56
Tabela 9 – Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Santa Catarina ano 2008/2011..... 58
Tabela 10 – Taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio regular na dependência administrativa Estadual 2010/2011..... 59
Tabela 11 – Taxa de Matrícula Bruta e Taxa de Matrícula Líquida no Ensino Médio em Santa Catarina 61
Tabela 12 – Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil e em Santa Catarina na dependência administrativa Estadual 2009/2011..... 63
Tabela 13 – Número de Professores do Ensino Médio e escolaridade em Santa Catarina – 2007 – 2011..... 65
Tabela 14 - Distribuição dos sujeitos docentes da educação básica de Santa Catarina, quanto ao sentimento em relação à eficiência do trabalho se fosse planejado e executado na unidade educacional em condições de infraestrutura mais favoráveis 67

Tabela 15 - Número de escolas, matrículas e percentual de matrículas e escolas atendidas segundo a infraestrutura das escolas – Ensino Médio regular no Brasil – 2010 ……..…… 67
Tabela 16 – Número de professores efetivos e admitidos em caráter temporário na rede estadual de Santa Catarina – 2004/2011 68
Tabela 17 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, abril de 2013, jornada de 40 horas semanais ……..……. 73
Tabela 18 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, a partir de agosto de 2010 75
Tabela 19 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, após a greve de 2011 75
Tabela 20 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, abril de 2013 77
Tabela 21 – Distribuição dos sujeitos docentes do Ensino Fundamental séries finais e do Ensino Médio de Santa Catarina quanto à satisfação em relação à remuneração recebida na unidade educacional 79
Tabela 22 – Médias remuneratórias, selecionadas, por cargo/órgão do Estado de santa Catarina – Servidores ativos, julho de 2011 81

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
CBMSC – Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina
CF – Constituição Federal
CIDASC – Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COHAB – Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DEINFRA – Departamento Estadual de Infraestrutura
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem
PGE – Procuradoria Geral do Estado
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA – Secretaria de Estado da Administração
SED – Secretaria de Estado da Educação
SEF – Secretaria de Estado da Fazenda

SJC – Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania

TMB – Taxa de Matrícula Bruta

TML – Taxa de Matrícula Líquida

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE 29
3 CONFIGURAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE 52
3.1 NATUREZA DA MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO 52
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO 65
3.3 VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO 74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS 89
APÊNDICES 96
Apêndice 1 – Número de matrículas na Educação Infantil em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011) 97
ANEXOS 98
Anexo 1 – Médias remuneratórias por cargo/órgão do Estado – Servidores Ativos Julho de 2011 99

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desse trabalho surgiu inicialmente durante as aulas no mestrado. Chamou-me a atenção, a questão da obrigatoriedade do ensino para uma determinada faixa etária que passou por mudanças ao longo dos tempos acompanhando as mudanças na legislação educacional. Ao longo do curso me instigaram os reflexos da referida obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica e depois no Exame de Qualificação, no Ensino Médio de Santa Catarina. Vale destacar que para além da obrigatoriedade, sempre me inquietaram as condições necessárias para que a educação desse um "salto" qualitativo e, recentemente, mais especificamente a formação oferecida no Ensino Médio no estado de Santa Catarina.

A partir de 2010 comecei a fazer parte da pesquisa de âmbito nacional intitulada "Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas[1]", através do mestrado, na condição de bolsista. Senti-me ainda mais motivada a pesquisar sobre o tema, pois através dos encontros proporcionados pela pesquisa, pude ter acesso a dados educacionais que permitiam compreender melhor os aspectos das matrículas e das condições de trabalho dos professores.

A educação é considerada atualmente como um dos setores da sociedade mais importantes para o desenvolvimento social de uma nação, possibilitando aos sujeitos envolvidos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, para que o indivíduo domine cada vez mais a cultura acumulada pela humanidade e possa transformá-la em conhecimento. Tal domínio passa pela escola

[1] Aprovada pelo edital público nº. 001/2008 do programa Observatório da Educação, do Ministério da Educação (MEC), conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Seu principal objetivo é analisar as configurações, os impactos, os impasses e as perspectivas decorrentes da implantação do Fundef, do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na estrutura da remuneração dos professores da educação básica de 10 estados brasileiros no período de 1996 a 2010. A coordenação geral da Pesquisa Remuneração está sob responsabilidade do Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo e as atividades organizacionais são realizadas no Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, 2008).

e seus professores que necessitam dispor de condições de trabalho adequadas[2]. Nesse âmbito, destaca-se a importância da educação básica, que segundo Kuenzer (2010) deve propiciar a todo o cidadão, uma formação considerada como, no mínimo, necessária para a participação na vida social e produtiva. Tal entendimento se articula ao expresso na Constituição Federal, promulgada em 1988 em seu art. 6º que aponta a educação como um direito social, sendo garantida assim na forma de lei. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a educação básica é constituída por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre elas a que mais se destacou nas duas últimas décadas foi o Ensino Fundamental, assim denominado a partir da Lei nº 9.394/96 que acenava para a ampliação da obrigatoriedade dos 6 aos 14 anos.

A Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade adequada através da emenda n. 59 de 11 de novembro de 2009. O prazo para que se cumpra com esta obrigatoriedade está estipulado para 2016 e foi este prazo que influenciou também esta pesquisa, pois é necessário compreender os limites e possibilidades da rede estadual de ensino de Santa Catarina de cumprir com esta obrigatoriedade e em que condições.

A preocupação com a obrigatoriedade para uma determinada faixa etária está presente desde 1934 (FARENZENA, 2007), concretizando-se ainda mais com a Lei nº 4.024/1961 que tornou obrigatório o ensino primário a partir dos sete (7) anos e com duração de oito (8) anos a partir da Lei 5.692/71. A centralidade do Ensino Fundamental[3] se explicita com a criação em 1996 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Tais ordenamentos, dentre outros, contribuíram para que em 2006 97,7 % das crianças de 7 a 14 anos de idade estivessem matriculadas no sistema de ensino (LIMA, 2011). Constata-se que a universalização do Ensino Fundamental está muito próxima.

[2] Condição de trabalho adequada está sendo entendida como um conjunto de aspectos fundamentais relacionados ao trabalho docente, tais como: formação, ingresso, remuneração, jornada de trabalho, estrutura da carreira e infraestrutura das escolas.

[3] O FUNDEF explicita a centralidade atribuída ao Ensino Fundamental sobretudo a partir de 1990 com a Conferência de Jomtien.

Universalização está sendo entendida como 100% de Taxa de Escolarização[4] e se desencadeia em decorrência da obrigatoriedade prevista em lei. Nesse âmbito, a universalização do Ensino Fundamental se materializa, de fato, quando todas as crianças de 6 a 14 anos estiverem matriculadas no Ensino Fundamental, idade adequada a essa etapa da educação básica. Por sua vez, universalização com qualidade social do Ensino Médio pressupõe Taxa de Matrícula Líquida[5] próxima de 100%. Nesse âmbito, estaria garantido o acesso ao Ensino Médio e a permanência com "sucesso". Vale destacar que para garantir a referida qualidade é necessário condições de apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos a todos os alunos como possibilidade/condição de participação na sociedade.

Sem deixar de valorizar o "desempenho" do Ensino Fundamental, observa-se um descuido com as demais etapas da educação básica até meados da década de 2000. Foi somente no segundo mandato do governo Lula que essa centralidade começou a mudar, através da já referida Emenda Constitucional nº 59, que está articulada à Emenda Constitucional nº 53 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006. Com a Emenda Constitucional nº 59, resgata-se o protagonismo das crianças de 4 a 5 anos e dos jovens de 15 a 17 anos, sendo o último grupo os de idade adequada à frequência no Ensino Médio (KUENZER, 2010). Cabe observar, entretanto, a lentidão pela compreensão de que Educação Básica difere do Ensino Fundamental. Foram praticamente oito décadas para que a Educação Infantil e, sobretudo, o Ensino Médio passassem a ser consideradas, etapas da Educação Básica.

É sabido que o Ensino Médio no Brasil passou a ser considerado como etapa da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ganhou mais ênfase através da Emenda Constitucional nº 59, quando a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando em lei a oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade

[4] Taxa de Escolarização ou Taxa de Frequência é um indicador que permite avaliar o acesso da população ao sistema educacional. É o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola independentemente de nível/modalidade de ensino (LIMA, 2011).

[5] A Taxa de Matrícula Líquida é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária (LIMA, 2011).

própria, como já referido. Finalmente o Ensino Médio, foco da presente pesquisa, adquire status de etapa da Educação Básica.

> A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) ao situar o Ensino Médio como etapa da educação básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, como parte de uma etapa de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

A extensão da obrigatoriedade do ensino para jovens de 15 a 17 anos, idade adequada ao Ensino Médio, vem sendo posta desde 1988 pela Constituição Federal, perdendo força com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que substituiu sua obrigatoriedade por progressiva universalização, porém, treze anos depois com a Emenda nº 59 de 2009, acontece a recuperação da obrigatoriedade e da gratuidade também para os jovens de 15 a 17 anos, potenciais alunos do Ensino Médio. Com base em Oliveira (2010), aponta-se a necessária criação de mecanismos que possam garantir a efetivação desse direito até 2016.

Vale destacar que o Ensino Médio marginalmente teve expansão na década de 1990, com estagnação nos últimos sete anos, tendo como consequência o não atendimento de toda a população de quinze a dezessete anos. A expansão verificada na década de 1990 deve-se, sobretudo, ao aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental, ou seja, mais alunos concluintes no Ensino Fundamental mais alunos ingressantes no Ensino Médio. Porém devido a elevadas taxas de reprovação e abandono muitos alunos com mais de quatorze anos ainda estão no Ensino Fundamental.

> Considerando os 10.357.874 jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos em 2010, os dados do censo escolar do mesmo ano revelam a urgência de: trazer para o Ensino Médio 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola; oportunizar que 3,1 milhões de alunos com idade adequada ao Ensino Médio concluam o Ensino Fundamental e ingressem na escola média; diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada taxa de distorção idade-série verificada em 2010 e que tiveram como consequência a matrícula ainda no Ensino Médio de 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais. (COSTA, 2013, p. 203).

O maior número de matrículas no Ensino Médio encontra-se nas redes estaduais de ensino, visto que esta etapa é prioridade dos estados e do Distrito

Federal de acordo com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Em 2011 o número de matrícula na dependência administrativa estadual foi de 7.182.888 com um percentual de 85,5% segundo dados do INEP. As redes estaduais de ensino terão que criar mecanismos para tornar efetivo o que está inscrito na lei. A dívida persiste e a lei nº 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, foi ineficaz na consolidação do Ensino Médio, como sugere:

> Formular e implementar progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública, que assegure o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de Ensino Médio, em decorrência da universalização e regulação do fluxo de alunos no Ensino Fundamental (PNE, 2001-2010).

A meta acima ainda não foi alcançada e o projeto do novo PNE, Lei nº 8.035, traz na Meta 3 o desafio de "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85 %, nesta faixa etária". Destaca-se que mesmo com Educação Básica obrigatória em lei dos quatro aos dezessete anos, nada garante que todos os alunos com dezessete anos concluirão sua última etapa. Deve-se considerar que o número de reprovações e abandonos interferem para que isso não aconteça. Segundo dados do INEP, em 2010 as taxas de reprovação no Ensino Médio foi de 12,5%, a de abandono 10,3% e distorção idade-série 37,8%.

Em Santa Catarina as matrículas, nas etapas da Educação Básica Educação Infantil e Ensino Fundamental são majoritariamente oferecidas pelos municípios, ao passo que no Ensino Médio, são as escolas estaduais aquelas que recebem a maioria dos alunos, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica em Santa Catarina por dependência administrativa – 2011 **(continua)**

	Total	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**
Educação Básica	1.527.652	11.382	631.405	671.128	213.737
Educação Infantil	274.329	241	41	225.055	48.992

Ensino Fundamental	865.333	657	357.659	421.752	85.265
Ensino Médio	250.780	4.186	209.885	1.229	35.480

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados do INEP, 2011.

Ao observarmos a tabela acima é possível perceber que as matrículas na Educação Infantil se concentram na rede municipal de ensino que detém aproximadamente 82% dos matriculados. Isto se deve ao fato de que com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 os municípios passaram a atuar prioritariamente na Educação Infantil. De acordo com os dados INEP o município se tornou dominante no oferecimento desta etapa da Educação Básica. Este processo de municipalização é facilmente constatado através de dados educacionais relativos à Educação Infantil quando em 1980 os municípios se responsabilizavam por 29% das matrículas e em 2008 por 75% (VIEIRA; SOUZA, 2010). Através do apêndice 1 podemos constatar a evolução da matrícula na educação ao longo dos anos e verificar a ampliação da rede municipal de ensino na oferta da Educação Infantil, culminando no ano de 2011 com 225.055 alunos matriculados na referida rede de ensino, enquanto que na rede estadual foi de apenas 41 matrículas. A concentração de matrículas nas redes municipais de ensino aponta que em Santa Catarina os professores da Educação Infantil estão submetidos a diferentes condições de trabalho. Como o estado possui aproximadamente 300 municípios, pode-se supor que em cada um deles têm-se diferentes possibilidades de remuneração.

Na mesma direção, o Ensino Fundamental vem passando também pelo processo de municipalização. Como podemos perceber com a tabela 2 a partir de 2006 o maior número de matrículas passa a ser na rede municipal. Além disso, a universalização do Ensino Fundamental está praticamente concluída, pois a taxa de escolarização no Brasil nesta faixa etária em 2011, segundo dados do IBGE encontra-se em 98,2% e em Santa Catarina encontra-se em 99,2%.

Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011)

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Pré fundos	**1996**	955.907	1.593	616.843	255.350	82.121
	1997	971.333	656	553.911	334.883	81.883
FUNDEF	**1998**	983.880	613	551.373	353.917	77.977
	1999	981.603	615	538.634	366.754	75.600
	2000	983.157	626	526.150	381.402	74.979
	2001	966.853	628	499.160	390.659	76.406
	2002	963.336	628	480.093	407.270	75.345
	2003	956.250	610	463.988	416.825	74.827
	2004	952.887	623	451.088	426.603	74.573
	2005	942.382	614	438.869	428.331	74.568
	2006	949.251	599	437.682	438.543	72.427
FUNBEB	**2007**	918.263	612	414.178	434.350	69.123
	2008	914.582	644	406.748	430.324	76.866
	2009	897.791	651	395.212	421.916	80.012
	2010	880.012	656	384.125	412.614	82.617
	2011	865.333	657	357.659	421.752	85.265

Fonte: INEP/MEC Microdados censo Escolar 1996-1997 e Sinopses Estatísticas 1996 - 2011

Com relação ao Ensino Médio, com base na Tabela 1, pode-se perceber que sua oferta se dá majoritariamente nas Escolas Estaduais de Santa Catarina (83%). Esta constatação permite inferir que a maioria dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina está submetida às mesmas condições de trabalho dos funcionários públicos estaduais. Tal constatação justifica as escolhas da presente pesquisa: estudar o Ensino Médio e as condições de trabalho docente nas escolas estaduais catarinenses.

Como já referido, a partir de 2009 o Ensino Médio passa a ocupar um lugar de destaque, com a possibilidade do acesso de todos os jovens de 15 a 17

anos na escola. Destaca-se que não necessariamente os jovens estarão no Ensino Médio. De acordo com Moehlecke (2012), muitos jovens de 15 a 17anos ainda estão no Ensino Fundamental. Essa situação é um problema de fluxo da referida etapa da Educação Básica, principalmente devido à repetência que adia o ingresso dos estudantes no Ensino Médio.

O Ensino Médio vem se consolidando como etapa da Educação Básica e superando o caráter transitório entre o Ensino Fundamental e Educação Superior, sendo considerado como parte integrante da formação necessária para uma participação, como já referido, na vida social e produtiva. Portanto este caráter transitório deve ser superado, haja vista a necessidade de escolhas pedagógicas, curriculares e formativas especiais e superar a ideia de simples preparação para a educação superior ou para adaptação ao mercado de trabalho (GOMES; CLÍMACO; LOUREIRO; LOUREIRO, 2011).

A formação que deve ser oferecida a todos os jovens brasileiros que frequentam o Ensino Médio, entretanto, não é consensual. Nosella (2011) aponta a ausência de consenso na formação oferecida no Ensino Médio:

> Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, p. 1052, 2011).

Destaca-se uma grande divergência entre qual é realmente a principal função do Ensino Médio e, nesse âmbito de indefinições é que a escola média brasileira recebe os jovens. Esse contexto pode ganhar novos contornos com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Para Moehlecke (2011) a dualidade entre uma formação para uma continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho, pode ser superada com as referidas Diretrizes. Para Kuenzer (2010) o grande desafio é universalizar o Ensino Médio com qualidade social, que para a autora consiste em ações de inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão dos estudos com bom desempenho, respeitando as diferenças socioeconômicas culturais, promovendo igualdade nos direitos. Ainda segundo Costa e Oliveira (2011) foram muitas as ações que se articularam na busca pela universalização do Ensino

Fundamental e o aumento das matrículas nas demais etapas, entretanto, ao abrir as portas das escolas para 50.972.619 alunos matriculados em 2011 na Educação Básica pode-se questionar: isso se deu em condições adequadas considerando uma educação de qualidade social, no sentido atribuído por Kuenzer (2010)?

Segundo Oliveira (p. 275, 2010):

> Paralelamente à expansão do atendimento, as políticas públicas educacionais devem se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e á qualidade dos serviços oferecidos, buscando propiciar um ambiente mais atrativo aos jovens e melhor adaptado às necessidades dos docentes - as condições de funcionamento da escola, a formação, a capacitação e a remuneração compatível dos professores, a garantia de condições de trabalho que impliquem em maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens.

É importante ressaltar que não basta apenas cumprir com a obrigatoriedade, entendida como um passo necessário à universalização. Muito além dela deve se pensar em garantir que a escola seja um local de aprendizado que possibilite o acesso aos conhecimentos que foram construídos historicamente. Diante da importância da educação, há no Brasil movimentos principalmente de entidades ligadas ao magistério, alinhadas para que todos tenham acesso à educação de qualidade. De acordo com Dourado e Oliveira (2009) compreende-se a qualidade em educação com base em uma perspectiva polissêmica e histórica que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências de um dado processo histórico. Para os autores a qualidade não pode ser reduzida ao mero rendimento escolar ou *ranking* entre escolas a ser obtido em testes nacionais massificados. Deve ser entendida com qualidade social, ou seja, como reunião de fatores intra e extraescolares (condições de vida dos alunos e familiares, contexto social, cultural e econômico).

A escola detém significativa importância, para que o homem possa criar e transformar a sociedade e por este motivo se constituiu como uma instituição importantíssima para o crescimento social de uma nação. Um dos desafios que envolvem a obrigatoriedade proposta em lei é também sua qualidade social, como já referido, pois não basta apenas tornar a escola um “acervo de alunos” é necessário propiciar condições adequadas para que os estudantes tenham a oportunidade do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica com posse do

conhecimento científico, filosófico, histórico e artístico. Para tal são necessárias condições de trabalho adequadas aos professores. Por condições de trabalho entende-se, com base em Pinto; Duarte e Vieira (2012), o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo que envolve elementos concernentes às condições materiais, como equipamentos, recursos materiais e pedagógicos e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, a formação continuada, deste modo condições de trabalho refere-se à forma como está organizado o processo de trabalho docente (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Tem-se como pressuposto que para garantir a universalização com qualidade social é necessário falarmos de ambientes adequados, e de condições de trabalho dignas para os professores, ligadas à infraestrutura, remuneração e carreira docente. Tais condições são essenciais para que os professores se comprometam com uma educação de qualidade social. Um aspecto central, quando se discute condições de trabalho docente é a remuneração, pois os professores estão inseridos numa sociedade capitalista que valoriza a questão salarial.

“O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. (ALVES; PINTO, p. 609, 2011).

As questões discutidas sobre a matrícula no Ensino Médio e da importância do professor no processo educativo, bem como dos aspectos fundamentais relacionados às condições de trabalho docente, como formação, ingresso, remuneração e estrutura da carreira, podem ser sintetizadas na seguinte questão diretriz: **Quais as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio em relação à matrícula e as condições de trabalho docente nas escolas estaduais de Santa Catarina?**

Para tentar responder esta questão diretriz, adota-se como objetivo geral: **Compreender a natureza da matrícula no Ensino Médio e das condições de trabalho docente em escolas estaduais catarinenses.**

Como objetivos específicos:

- Identificar e discutir as políticas educacionais e seus reflexos sobre o Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina;
- Analisar o movimento da matrícula no Ensino Médio em Santa Catarina;

- Identificar e compreender as condições de trabalho do professor do Ensino Médio catarinense;
- Analisar o vencimento básico e a remuneração dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina;
- Analisar os limites e as possibilidades de universalizar o Ensino Médio em Santa Catarina com qualidade social.

Para dar conta dos objetivos traçados, adotou-se como desenho metodológico, a metodologia de pesquisa qualitativa numa abordagem dialética, considerando-se que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Para Wachowicz (2001) existem casos que, a própria pesquisa é confundida com tabelas e gráficos, como se fosse possível reduzir uma determinada realidade apenas a números e dados percentuais. Partindo desse ponto, esta pesquisa procura cotejar os dados estatísticos com parte da literatura, a partir de sua relação com aspectos para além dos muros da escola. Buscou-se adotar "uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural" (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356).

A escolha metodológica deste trabalho remete às principais categorias da dialética: totalidade e contradição. Para Cury:

> A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modelo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que se assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1995, p. 27).

Pelo exposto, as escolhas teórico-metodológicas realizadas contribuem para uma melhor compreensão da realidade, mais especificamente, do Ensino Médio e das condições em que o professor das escolas de Ensino Médio estaduais catarinenses realiza seu trabalho, condicionado por questões políticas, sociais e econômicas. Destacam-se as políticas públicas, que materializadas em ações

concretas na área educacional não busquem apenas universalizar, mas proporcionar uma educação de qualidade social para todos os estudantes em todas as etapas da educação básica.

Ganha relevo a importância do professor na busca da referida qualidade, que pressupõe adequada formação, jornada de trabalho, remuneração e carreira. Tais elementos, relacionados à valorização do professor devem ser compreendidos em sua totalidade e, receber tratamento adequado na pauta das políticas públicas. Esses aspectos são fundamentais em países como o Brasil que, precisam avançar da garantia do acesso para universalizar a educação em condições de qualidade (ALVES; PINTO, 2011). Nesse âmbito está a conquista de tornar a escola um lugar adequado para que todos possam apropriar-se do conhecimento construído historicamente (SAVIANI, 2008). A sala de aula deve ser um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor o responsável na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

O pressente trabalho se insere no conjunto de estudos no campo da educação relacionados às condições de trabalho docente. Busca-se, entretanto, conhecer com mais profundidade quem são os professores que atuam no Ensino Médio e em que condições realizam seu trabalho. Essa necessidade se acentua quando se consideram os estudos relacionados aos estados da federação, incluso Santa Catarina.

As novas regulamentações das políticas educacionais reorganizam o trabalho docente em todas as etapas da educação. Conhecer, compreender quem são os sujeitos docentes que ensinam no Ensino Médio nas escolas estaduais e as condições de realização do trabalho docente, considerando as condições de trabalho dos professores da educação básica, pode contribuir para elaboração de políticas públicas regulares para uma educação de qualidade social. Entende-se que o trabalho docente compreende as atividades em sala de aula e fora dela, abarca, consequentemente, tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto às condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar.

No âmbito das condições de trabalho docente, destaca-se a remuneração. Vivendo num país capitalista, como já referido, a renda dos professores influencia no seu trabalho na escola, visto que se esses profissionais não tiverem uma remuneração que lhes garanta padrões de qualidade de vida na

atualidade e condições para ter acesso à cultura e aos novos conhecimentos, ver-se-ão obrigados a procurar outro emprego, ou até mesmo aumentar o número de horas trabalhadas. Isto irá sobrecarregar o potencial docente, com a intensificação de seu trabalho, influenciando na preparação de suas aulas e reduzindo seu tempo disponível para buscar novos conhecimentos.

Para tentar compreender o tema proposto neste trabalho sobre aspectos da matrícula e condições de trabalho docente, serão identificados e analisados artigos e periódicos da área da educação, juntamente com aspectos educacionais disponibilizados na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a matrículas, rendimento escolar e distorção idade série, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para dados referentes à população, Secretaria de Educação Estadual de Santa Catarina, médias remuneratórias de outros servidores com escolaridade equivalente, do ano de 2011, disponibilizados eletronicamente pela Secretaria de Estado da Fazenda do governo de Santa Catarina, dados da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” (Pesquisa Remuneração) e dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEB).

Da análise dos dados emergiram categorias simples ou de conteúdo, que de acordo com Wachowicz (2001) são aqueles elementos iniciais que foram determinados pelo conteúdo da análise crítica, fazendo o pesquisador ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com as dificuldades, determinar um ou mais elementos que sua análise revelou, indicando as categorias de conteúdo. São elas: natureza da matrícula no Ensino Médio, condições de trabalho docente no Ensino Médio e vencimento e remuneração dos professores do Ensino Médio.

O presente estudo será composto de três capítulos. No primeiro capítulo ocorre uma discussão do motivo da escolha do tema e a importância que este possui no cenário educacional. O segundo capítulo relatará as políticas educacionais no Brasil e em Santa Catarina, mostrando alguns aspectos do Ensino Médio e das condições de trabalho docente. Já no capítulo três serão discutidos e analisados dados de matrículas como: aprovação, reprovação, abandono e distorção idade série e informações relevantes das condições de trabalho docente, como infraestrutura, remuneração e carreira docente. E nas considerações finais procura-

se compreender o Ensino Médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina, mostrando suas configurações, seus limites e suas perspectivas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A educação sofre, a cada dia, os efeitos causados pelo modo de produção capitalista e pelas políticas públicas alinhadas a esse modo de produção. No caso brasileiro, nas últimas décadas, esse processo contraditório foi contestado por setores organizados da sociedade civil comprometidos com uma educação de qualidade social. Projetos educacionais foram disputados e resultaram em leis e políticas educacionais que se aproximavam ou distanciavam da democratização da educação com qualidade.

A questão da qualidade na Educação Básica, segundo Campos (2004)**,** começou a ficar presente na agenda da discussão pública do Brasil a partir da década de 1980, coincidindo com a abertura política do país. Foi a partir do fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 que a preocupação com qualidade da educação escolar ganhou novos contornos. Ganha destaque, o conceito de qualidade social na educação.

Sobre o conceito de qualidade, Campos (2004, p. 7) considera:

> Tradicionalmente, a literatura educacional costumava opor as questões “de quantidade” às questões “de qualidade”. De um lado, argumenta-se que a expansão de matrículas levava a uma perda de qualidade do ensino; de outro, apontava-se para a questão da democratização do acesso à educação, defendendo a ideia de que a população que era assim atendida trazia, com sua presença, uma nova qualidade à escola, diferente, mas não pior, do que aquela antes existente. Segundo essa segunda abordagem, caberia aos sistemas educacionais adequarem-se ao novo tipo de clientela, tornando as escolas realmente abertas a todos.

Entende-se que a qualidade social traz consigo a necessária universalização da Educação Básica. Para Oliveira (2007) o processo de universalização representa uma mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais, fazendo com que os processos de diferenciação social e de exclusão mudem de qualidade e de lugar. Para a autora, “o centro do argumento construído aqui é que esse processo (universalização) representa uma mudança de qualidade na educação brasileira” (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Corroborando com Oliveira, pode-se dizer que o processo de universalização da educação brasileira traz consigo um novo padrão de qualidade

social que segundo Fonseca (2009) se realiza na medida em que prepara o indivíduo para o exercício da ética e da cidadania, proporcionando acesso de todos a todas as manifestações da cultura humana. Nesse âmbito, uma escola de qualidade social segundo Silva (2009, p. 225) estaria:

> atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A busca pela qualidade social da Educação Básica no Brasil não terminou. Trata-se de um projeto que vem sendo disputado há décadas. Neste âmbito, destaca-se como resultado positivo dos embates durante as duas últimas décadas a universalização do Ensino Fundamental. Vale destacar que o marco desse movimento é a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1961, a Lei de nº 4.024 que entrou em vigor em 1962 (SAVIANI, 2007). Nesta LDB a obrigatoriedade é com o ensino primário, como era conhecido na época, iniciando aos sete anos. Na avaliação feita por Anísio Teixeira, esta LDB deixou muito a desejar em relação às necessidades educacionais do Brasil. Prevaleceram os interesses da iniciativa privada sobre o público. A construção de um sistema sólido de ensino público não foi referendada (SAVIANI, 2007). Prevaleceu os interesses de setores empresariais e da igreja, com possibilidade de ajuda financeira a esses setores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Entretanto, esse processo não foi pacífico, teve resistência por parte de intelectuais e educadores, entre eles Paulo Freire. Segundo Saviani (2007) o referido intelectual:

> interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular de nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática (SAVIANI, 2007, p. 332).

A preocupação com uma escola de qualidade já estava presente há décadas no Brasil e a busca por um sistema educacional que proporcione verdadeiramente esta qualidade. Comparando estes ideais da escola dos anos de 1960 propostos por Paulo Freire com os da década de 1990, Cury (1995) aponta uma das contradições do modo de produção capitalista: ao mesmo tempo em que destaca a importância da escola, nega-a, quando a coloca a serviço de seus interesses capitalistas. Para o autor “o capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia” (CURY, 1995, p. 60). Nestes termos, permite-se que a maioria da sociedade se aproprie de uma parcela do conhecimento, porém com o cuidado de não colocar em risco seus interesses (CURY, 1995).

Historicamente, a função da escola é o de preparar o sujeito para poder participar da vida social e produtiva, por meio da transmissão e apropriação pelo aluno de todo conhecimento que foi construído pela humanidade. Porém se assim o fizer, não atenderá aos interesses capitalistas. Verifica-se então uma contradição entre a escola que o capitalismo exige e a real função da escola, de fazer com que os alunos se apropriem dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Tal contradição se explicita na ditadura militar, quando, de um lado, se propala a importância da educação e, por outro lado, se constata a redução drástica dos “recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 39).

Sob os auspícios do regime militar ocorre, contraditoriamente, o crescimento da matrícula na faixa etária de sete a quatorze anos e com ele o número de professores aumentou expressivamente. O aumento da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, com a Lei 5.692/71 ocasionou uma rápida expansão quantitativa do primeiro grau e, com ela a necessária formação de mais professores. Com esta lei o ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, com duração de 8 anos. Esta combinação entre crescimento quantitativo da matrícula com a diminuição dos recursos resultou em formação de professores aligeirada, remuneração inadequada, com reflexos nas condições de trabalho e vida dos professores. O arrocho salarial foi uma marca registrada do regime militar, não

esquecendo também da perda acentuada do *status* social sofrida pelos professores (JR; BITTAR, 2006).

Podemos observar elementos concretos da desvalorização financeira dos professores através de Cunha (apud JR; BITTAR, 2006, p. 1167):

> O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos.

A possível valorização dos professores, mediante uma formação e remuneração, que poderia lhes conferir dignidade e prestígio, distanciou-se durante a ditadura militar, que provocou sobre a categoria dos professores todo o seu efeito devastador e teve sequência com as políticas neoliberais adotadas a partir da década de 1990 (JR; BITTAR, 2006). Para os autores, a derrocada de governos autoritários e o advento da democracia não se alinharam para assegurar mudanças necessárias à valorização do professor. Mas, e a “nova república”?

Com a redemocratização do país no final dos anos de 1980, a educação brasileira vivenciava o aumento significativo do número de matrículas, porém com recursos financeiros insuficientes, redundando na massificação do ensino público. A contradição mais uma vez se evidencia: por um lado os documentos legais preconizando objetivos de melhoria das redes de ensino e por outro, a insuficiência de recursos disponíveis (Campos, 2004). As contradições foram apontadas pelos que defendiam outro projeto educacional. O interregno 1982-1988 foi fecundo em mobilizações de setores organizados da sociedade em favor de políticas sociais mais democráticas. As Conferências Brasileiras de Educação de 1982, 1984, 1986, 1988 e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1987) reuniram partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos, entidades científicas, moradores de bairro e associações de pais, tendo como enfoque a elaboração de propostas para a materialização de uma educação de qualidade social no texto Constitucional de 1988 (FONSECA, 2009).

A década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores. Este movimento, não desprovido das contradições do capital, foi caracterizado por dois sentidos distintos: um marcado

pela preocupação com o significado social e político da educação, pelo qual se buscava uma escola pública de qualidade e, com condições de acesso para toda a população, suprindo em especial as necessidades da classe trabalhadora; o outro sentido, marcado pelo aspecto econômico-corporativo (SAVIANI, 2007). Como os projetos eram antagônicos, eclodiram greves no final dos anos de 1970 e com ritmo frequente de duração ao longo da década de 1980, como forma de resistência à política econômica que subordinava a educacional. Foi durante a década de 1980 que ocorreu uma ampliação significativa da produção acadêmico-científica possibilitando um nível de amadurecimento da área da educação com ideias pedagógicas que buscavam compreender e orientar o desenvolvimento da prática educativa (SAVIANI, 2007).

Ainda nos anos 1980, de acordo com Araújo (2011), a Constituição de 1988 possibilitou um salto para a educação brasileira assegurando em lei o direito à educação e, como cita Oliveira, (1999), com maior precisão da redação e detalhamento introduzindo também os instrumentos jurídicos para garantia destas leis. No texto constitucional a educação foi reconhecida como um direito fundamental de natureza social e condição para inserção no mundo da cultura (ROSSI e HOFLING, 2009). Consagrava-se, finalmente, o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos e todas. O secular descaso com a educação enquanto direito de todos no Brasil, começou a sofrer mudanças, com a vinculação de recursos e a transformação da educação em direito subjetivo do educando, portanto, uma obrigação do Estado e das famílias.

Para viabilizar as ações necessárias para a universalização dos direitos sociais em especial a educação, a Constituição Federal de 1988 buscou desencadear um federalismo de equilíbrio ou cooperativo, via descentralização e compartilhamento de competências, indicando assim, uma federação de estados e municípios coordenados pela União, mas não subordinados a ela. As competências comuns eram de ordens materiais, ou administrativas, ou por conseguinte, tendo competência para realizar e executar os atos expressando materialidade ao regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (ARAUJO, 2010).

Com a descentralização de competências entre os entes federados, surgiu uma desafiadora tarefa de equalizar as diferenças entre regiões, estados e municípios em razão do equilíbrio federativo necessário bem como o de medidas de

igualdade na prestação de serviços públicos à população, considerando a existência das distintas realidades socioeconômicas e políticas. A distribuição bem como a oferta da educação com qualidade e igualdade para todos se torna algo difícil de concretizar-se. Para haver a igualdade quanto ao direito à educação na federação brasileira, é necessária uma análise sobre os conflitos federativos que estão na base jurídica, tanto político quanto material (ARAUJO, 2010).

Adentrou-se a década de 1990. E as bandeiras da sociedade cívil organizada, relacionadas à Educação? Segundo Fonseca (2009) a década de 1990 caracterizou-se pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional. Os países realizaram reformas educacionais para ampliar o grau de articulação do processo de formação escolar com as demandas de mercado. Diante deste cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) exigiu dos países membros a elaboração dos planos educacionais para a década, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos resultante da Conferência Internacional de Jomtien (FONSECA, 2009).

A Conferência Mundial de Educação para Todos aconteceu em março de 1990 em Jomtien na Tailândia. Participaram desta conferência representantes de 155 governos de diferentes países. Esta conferência foi patrocinada e financiada pela Organização da Ações Unidas para a Educação (UNESCO); Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 57).

A educação básica tratada na Conferência de Jomtien, englobaria no Brasil somente o Ensino Fundamental deixando de fora a Educação Infantil e o Ensino Médio, ou seja, no Brasil não corresponderia com a sonhada educação “para todos” em todos os níveis de ensino. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). As referidas autoras citam outro problema: o conceito das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), compreendido de maneira diferenciada por alguns autores, ou seja:

> Educação para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandato por clientela mais seleta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 61).

Esta ausência de metas claras e igualitárias acaba contribuindo ainda mais para as desigualdades sociais e educacionais já instaladas, ou seja, constitui-se em uma barreira para um país como o Brasil que apregoa em seus discursos a igualdade social e educacional que busca ter uma educação de qualidade para todos. Com base nas recomendações da referida Conferência, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos.

> O plano assumiu as orientações doutrinárias e as metas quantitativas do fórum internacional, entre elas, a prioridade conferida à ampliação do Ensino Fundamental, em detrimento do Ensino Médio; a previsão de uma série de ações para a qualidade do ensino, entre elas, a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. No decorrer da década, estas políticas foram sendo confirmadas pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela prioridade conferida à avaliação nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). (FONSECA, 2009, p. 167-168).

Ainda que a Constituição de 1988 tivesse esse caráter universalista o que se observou é que o processo de afirmação dos direitos no país, como nos cita Telles (1996) foi assinalado pela defasagem entre os princípios igualitários proclamados na lei e a realidade de desigualdade e de exclusão. Entretanto, ainda que muitas vezes a lei não fosse condizente com a realidade, a Constituição Federal de 1988 possibilitou o reconhecimento de direitos até então inatingíveis como também representou o ponto de inflexão para uma forte mobilização de setores organizados para discutir e aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9. 394, de 20/12/1996 (GIL, 2009).

O processo de elaboração da LDB 9.394/96 explicitou mais uma vez projetos em disputa. Já no ano de 1987 segundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004) iniciaram-se as discusões para o projeto da nova LDB. Em 1988 o Deputado Federal Octávio Elísio apresentou o primeiro projeto à câmara. Este texto sofreu algumas reformas e em 1988 foi relatado por Jorge Hage, ficando conhecido como substitutivo Jorge Hage. Porém, o texto que veio a ser aprovado em

1996 foi o texto do senador Darcy Ribeiro que ignorou o primeiro que havia sido resultado de uma série de debates abertos com a sociedade civil organizada. Com o argumento que o projeto Jorge Hage era arcaíco, Darcy Rebeiro “tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno e seu grande número de artigos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p. 51, 2004).

Nesse âmbito, a sociedade civil, após longas discussões, vê sua proposta sendo preterida por outra que não contava com sua participação efetiva e com suas argumentações. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 52) o texto promulgado “ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”, ressignificando conceitos caros ao texto original:

> [...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2004, p. 52).

Mesmo com os limites já apontados, a LDB apresenta um entendimento amplo de Educação Básica e estabelece que esse nível de ensino é constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, com responsabilidade compartilhada entre os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Constitui-se de responsabilidade apenas dos Municípios a Educação Infantil e de responsabilidade integral dos Estados, o Ensino Médio (CORBUCCI et al, 2008). A LDB em seu artigo 22 define a Educação Básica tendo por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (CORBUCCI et al, 2008). Esta lei propunha em seu artigo 4º a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Mesmo que o Ensino Fundamental ainda fosse o foco, inicia-se uma discussão para ampliar o período de obrigatoriedade para quem sabe aumentar o número de concluintes no Ensino Médio (LIMA, 2011).

Chama atenção na LDB de 1996 a mudança que ocorre com a idade obrigatória para frequentar os bancos escolares, observe:

- Art. 32 – “O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Brasil, 1996)”.
- Art. 32 – “O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)”.
- Art. 32 – “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (redação dada pela Lei nº 11.274 de 2006).

Observamos que a preocupação em ampliar a idade obrigatória acaba recebendo lugar de destaque, sendo ampliada pouco a pouco. A referida ampliação da obrigatoriedade suscita a questão do financiamento da educação. Destaca-se com relação ao referido tema a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Regulamentado em 1996 pela lei 9.424, com 10 anos de vigência. Um dos problemas do referido fundo é que abarcava somente o Ensino Fundamental deixando de fora a Educação Infantil e o Ensino Médio (CORBUCCI et al, 2008). Entretanto,

> O FUNDEF não apenas contribuiu para uma significativa expansão desta etapa de escolaridade (Ensino Fundamental), como também para explicitar disparidades entre os estados da federação e entre as redes estaduais e municipais. Poucos anos após sua aprovação, já se discutia a necessidade de subvincular recursos para outras etapas da Educação Básica, de modo especial o Ensino Médio e a Educação Infantil (VIEIRA, 2009, p. 60)

Segundo Corbucci, (2008, p. 41):

> A distribuição do FUNDEF ficou assim definida: sessenta por cento dos recursos deveriam ser utilizados para a remuneração dos professores do magistério, em efetivo exercício de atividades no Ensino Fundamental público. De fato, o FUNDEF teve interferência positiva no Ensino Fundamental, na formação e na valorização de professores em parte dos mais de 5.000 municípios brasileiros – aspecto reconhecido pelos educadores. A valorização do magistério decorreu principalmente da exigência, direcionada às secretarias de educação municipais, da elaboração de planos de cargos e salários, como requisito para recebimento de recursos redistribuídos pela União. Ainda que estes méritos tenham sido reconhecidos, o fundo recebeu críticas por não abranger a Educação Infantil, o EJA e o Ensino Médio.

Destaca-se em 1997 a regulamentação da obrigatoriedade de separação entre ensino médio e educação profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04 que resgata o ensino médio integrado à educação profissional como uma possibilidade de formação (COSTA, 2013). A década de 1990 se destaca também pela discussão de um Plano Nacional de Educação. Entre os anos de 1996 e 1997 ocorreu o início da elaboração do PNE 2001-2010 com a participação da sociedade civil e auxílio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). A sociedade brasileira e o FNDEP propunham uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Assim como ressalta Bollmann (2011, p. 40), "o FNDEP decidiu pela necessidade de elaboração, pela sociedade organizada, de uma proposta de educação nacional alternativa ao modelo vigente". Deste modo, tentou contribuir para a realização do PNE buscando resgatar o papel da sociedade brasileira na elaboração de propostas para a educação.

Assim, a concepção de educação que resultou do Plano Nacional de Educação, através da Lei 10.172 de 2001, como descreve Bollmann (2011, p. 45) não foi:

> uma concepção de educação transformadora, instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e liberdade pessoal. Para essa finalidade, concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade e sua administração, planejamento e execução, deve se dar de forma mais ampla e democrática possível.

Como resultado de projetos em disputa, a aprovação do PNE ocorreu em um processo turbulento com muitos embates entre governo e setores organizados em defesa da educação. Ao final, o texto aprovado recebeu muitos vetos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), prevalecendo à proposta do MEC o que acabou por comprometer as metas e objetivos do plano propostas pela sociedade e pelo FNDEP. (DOURADO, 2010).

O PNE aprovado contou com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, segundo Dourado (2010, p.684), "o PNE apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento". Ainda segundo Dourado (2010, p.685), pode-se concluir que "o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para

políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil política brasileira".

Durante a vigência do referido PNE foram se explicitando suas fragilidades. Os limites do financiamento foram evidentes, com a substituição do FUNDEF em junho de 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 com vigência de 14 anos, até 2020. A entrada em vigor do FUNDEB em 2007 favoreceu a incorporação de políticas destinadas a melhorar o funcionamento da Educação Básica, por meio da ampliação para todas as etapas da Educação Básica (DOURADO, 2010). Por outro lado, mesmo contemplando toda a Educação Básica, o FUNDEB se mostra incapaz de proporcionar melhorias na qualidade de acesso e permanência, pois segundo Pinto e Alves (2010) os recursos disponíveis por aluno ano ainda estão muito longe do ideal, sendo insuficiente para definir padrões de qualidade[6].

Pode-se inferir que o FUNDEB instaura um movimento de caráter mais universal, na busca de contemplar todos os alunos da Educação Básica. Neste contexto, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos até 2016. A ampliação do fundo juntamente com a ampliação da idade obrigatória para frequentar a escola de Educação Básica sugere uma maior preocupação em ampliar o número de matrícula principalmente dos jovens de 15 a 17 anos.

> A extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio vem sendo posta desde 1988 pela Constituição Federal, tendo perdido força com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que substituiu sua obrigatoriedade por progressiva universalização. A emenda nº 59 de 2009, portanto, treze anos depois, permite a recuperação da obrigatoriedade e da gratuidade ao Ensino Médio, sendo que ainda carecemos de mecanismos que possibilitem a efetivação desse direito no país. (OLIVEIRA, 2010, p. 274).

Cabe destacar que os problemas enfrentados pelo Ensino Médio são muitos e complexos. Os jovens de 15 a 17 anos atraídos pelo mercado de trabalho tendem a desvalorizar a escola, associados aos problemas econômicos que fazem

[6] O custeio da remuneração dos professores representa a maioria dos custos das secretarias de educação. Os estados e municípios devem utilizar no mínimo 60% dos recursos do FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública.

com que os estudantes enfrentem dificuldades de acesso e permanência nas escolas. Com relação ao acesso podemos observar através de Oliveira (2010, p. 274) que:

> apesar de 84% dos jovens entre 15 e 17 anos estarem matriculados na escola, muitos ainda se encontram no Ensino Fundamental. Desse total, apenas 48% estão no Ensino Médio e, dos 10 milhões de jovens que existem no Brasil, cerca de 13% não estão nem na escola nem no mercado de trabalho.

Nota-se que a ampliação da matrícula para o Ensino Médio mostra-se como um desafio e que necessita de muita atenção das políticas públicas para ser enfrentado e resolvido com êxito. Paralelo à expansão das matrículas, as políticas públicas para educação devem se concentrar em aspectos relacionados à permanência e à qualidade do ensino ofertado, buscando propiciar um ambiente mais atrativo aos jovens e melhor adaptado às necessidades dos docentes (OLIVEIRA, 2010).

A questão da valorização dos profissionais da educação foi referendada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que além de criar o FUNDEB, dá nova redação ao Art. 206, inciso V e VIII, ao contemplar, respectivamente, garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, além de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, com importantes incrementos para a educação nacional (CAMARGO, 2009).

Destaca-se a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica brasileira. Esta lei se alinha à busca pela valorização dos professores na tentativa de regulamentar a remuneração desses profissionais em todos os estados e municípios brasileiros, com reflexos nas condições de trabalho docente.

Os vários aspectos referentes às relações entre piso salarial, jornada, hora-atividade e qualidade do ensino que tem expressão diferenciada em planos de carreira propostos e construídos nos diferentes estados e municípios, mostram a variedade de realização da política de financiamento da educação no país, explicitando por outro lado a necessidade de estudos que captem as condições reais de trabalho e de remuneração dos professores, de forma a subsidiar definições

nacionais mais precisas, tendo em vista os seus impactos nas condições de qualidade do ensino (CAMARGO, 2009).

Os destaques da Lei nº 11.738:

- Estabelece um valor mínimo que um(a) professor(a) com formação de nível médio deve receber para uma jornada de, no máximo 40 horas semanais em todos os estados, municípios e DF;
- O valor do piso deve ser reajustado anualmente de acordo com a atualização do valor-aluno do FUNDEB;
- O piso deve ser o vencimento inicial da carreira, ou seja, não podem ser somadas gratificações e outros bônus para atingir seu valor;
- A jornada de trabalho deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula;
- Profissionais de nível superior, em início de carreira, devem ter vencimentos iniciais acima do previsto para a formação de nível médio;
- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 31 de dezembro de 2009. (BRASIL, 2012).

Após a promulgação da Lei nº 11.738 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica alguns estados entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 4.167, no dia 29 de outubro de 2008, declarando a inconstitucionalidade parcial da Lei 11.738. Entre os estados estavam Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Ceará.

E ainda por trás dos argumentos já citados acima os governadores sustentaram basicamente outros dois argumentos: a fixação de trabalho dos servidores estaduais ou municipais pela União, violaria o pacto federativo e, os custos que seriam gerados pela medida representariam riscos às finanças dos entes subnacionais, pois esta não levaria em conta suas bases orçamentárias (BRASIL, 2012).

No primeiro julgamento da ADI 4.167, que aconteceu em 17 de dezembro de 2008, em caráter de decisão provisória, ficou decidido que o PSPN deveria ser pago aos professores juntamente com os adicionais que compunham sua remuneração. Já o segundo julgamento ocorreu em 06 de abril de 2011, com rejeição da ADI por oito votos contra um, o que ratificou a Lei 11.738 constitucional.

Cabe ressaltar que o julgamento da composição da jornada de trabalho, destinando 1/3 para o planejamento veio a acontecer somente em 27 de abril de 2011, como aconteceu empate, prevaleceu o que estava na lei, ou seja, o cumprimento de 1/3 de hora atividade.

Embora a Lei nº 11.738 colabore com o processo de valorização do magistério e contribua com a construção de uma escola pública de qualidade, não foram todos os estados que cumpriram a lei, sendo que muitos deles ainda nem a cumprem.

Tabela 3 – Tabela de Vencimentos/Remunerações e Jornadas de Trabalho das Carreiras do magistério Público da Educação Básica **(continua)**

UF	Nível Médio		Licenciatura Plena		Carga Horária	% Hora-atividade	Cumprimento da Lei 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.451,00	-----	1.847,00	-----	30 H	33 %	Paga o piso e cumpre H-A
AL	1.187,00	-----	2.172,10	-----	40 H	25 %	Não paga o piso e não cumpre H-A
AM	-----	-----	940,57 1.881,14	1.345,01 2.690,02	20 H 40 H	-----	Paga acima do piso
AP	1.172,34	2.344,68	1.470,11	2.940,22	40 H	33 %	Não paga o piso. Cumpre H-A
BA	1.451,00	1.879,14	1.489,22	1.953,56	40 H	30 %	Não paga o piso na forma de vencimento e não cumpre H-A
CE	1.451,00	1.578,01	1.528,28	1.681,11	40 H	25 %	Paga o piso mas não cumpre H-A
DF	1.820,63	3.337,00	2.314,78	4.226,47	40 H	37 %	Paga o piso e cumpre H-A
ES	510,05	963,13	775,72	1.023,32	25 H	33 %	Não paga o piso. Cumpre H-A
GO	1.460,00	+5 % quinquênio	2.197,47	-----	40 H	33 %	Paga o piso, mas sindicato luta para adequar carreira.
MG	-----	1.178,10	-----	1.386,00	24 H	25 %	Paga o piso proporcional e não cumpre H-A
MS	1.489,67	2.011,05	2.234,50	3.016,50	40 H	25 %	Não paga o piso e não cumpre H-A
MT	1.452,00	-----	2.179,43	-----	30 H	33 %	Paga o piso e cumpre H-A
PA	1.451,00	-----	-----	-----	40 H	20 %	Paga o piso, mas não cumpre H-A
PB	1.038,00	-----	1.224,54	-----	30 H	33 %	Não paga o piso. Cumpre H-A
PE	-----	1.451,00	-----	1.524,00	40 H	30 %	Paga o piso, mas não cumpre H-A
PI	1.451,00	-----	1.538,00	1.678,15	40 H	30 %	Paga o piso, mas não cumpre H-A
PR	643,01	-----	918,61	-----	20 H	20 %	Não paga o piso e não cumpre H-A
RO	943,21 1.451,00	1.273,21 1.731,00	1.587,55 1.904,00	1.917,55 2.184,00	40 H	33 %	Paga o piso e cumpre H-A
RN	1.088,52	-----	1.523,92	-----	30 H	20 %	Paga o piso na proporção e não cumpre H-A
RJ	-----	-----	-----	-----	---	---	Sem informações

RR	1.459,00	2.099,78	1.943,70	2.643,51	25 H	12 %	Paga o piso e não cumpre H-A
RS	434,45	1.451,00	803,73	-----	20 H	20 %	Não paga o piso como vencimento e não cumpre H-A
SC	1.281,96	2.053,59	1.490,40	2.103,00	40 H	20 %	Não paga o piso como vencimento e não cumpre H-A
SE	1.187,00	1.661,80	1.664,80	2.326,52	40 H	37, 5 %	Não paga o piso como vencimento. Cumpre H-A
SP	-----	1.803,92	---	2.088,27	40 H	17 %	Paga o piso, mas não cumpre H-A
TO	GRC 200,00 1.472,16	1.672,16	GRC 466,20 2.580,10	3.046,30	40 H		Paga o piso na proporção e não cumpre H-A

Fonte: Entidades Filiadas à CNTE, 2011

A conquista de um piso salarial nacional e um tempo destinado a preparação de aulas, bandeiras de lutas dos trabalhadores da educação brasileira há décadas, materializadas na Lei n^{o} 11.738, foram ignoradas por 11 governadores de estados brasileiros em 2011, visto que o valor do piso para este ano era de R$ 1.451,00 para os professores com formação em nível médio e jornada de 40 horas semanais. E outros 10 governadores desconsideraram ou o piso ou a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor conforme aprovado pelo Supremo Tribunal Federal em 2011 (CNTE, 2012). Deste modo tem-se que em 2011, 21 dos 27 estados não cumpriam a lei integralmente, além de muitos municípios.

Ainda de acordo com dados do CNTE (2012) tem-se:

- Estados que não pagam o piso: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe.
- Estados que não cumprem a lei na íntegra: Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins.
- Estados que cumprem a lei na totalidade: Acre, Amazonas, Distrito Federal, Mato Grosso e Rondônia.
- Não informado: Rio de Janeiro.

Percebe-se que o Estado de Santa Catarina não cumpre duplamente a Lei. Tal situação contribuiu para desencadear em 2011 greves que movimentaram os professores na luta por melhores condições de trabalho, buscando o cumprimento da Lei 11.738. Iniciado em maio de 2011, o movimento grevista durou 62 dias. As atividades foram paralisadas em 18 de maio de 2011 e foram retomadas no dia 19 de julho de 2011. Mesmo com a paralisação o governo não contemplou

toda a categoria ao conceder aumento significativo apenas na remuneração dos professores sem formação em nível superior, desfigurando o plano de carreira e achatando a tabela de vencimento básico.

A autonomia do governo de Santa Catarina, que permite definir remuneração e carreira própria explicita que esses aspectos centrais a valorização do professor se movimentam livremente nos demais estados da federação e do Distrito Federal. Talvez a instituição de um Sistema Nacional de Educação possa permitir a implantação de uma carreira nacional. Tal Sistema se constitui no acento da CONAE que “subsidiou” o Projeto de Lei nº 8.035 que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. O referido Plano encontra-se ainda no Senado à espera para ser votado e posto em prática. Para Dourado (2010), este plano tem por objetivo garantir condições objetivas para a expansão e democratização do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades da educação. A formulação do PNE se põe como exigência para a criação de um Sistema Nacional de Educação. O Sistema será resultado da ação sistematizada que busca realizar determinadas finalidades por meio de uma ordenação articulada dos vários elementos necessários para se atingir os objetivos educacionais para a população. Visto que de acordo com Saviani (2010, p.387) “o Sistema Nacional de Educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob a coordenação da união”.

A função do PNE é introduzir racionalidade na prática educativa visando superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema (SAVIANI, 2010). Sua elaboração passou pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), que tinha por lema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. O documento final da CONAE indicou as bases para a construção do novo PNE (OLIVEIRA, 2011).

O novo PNE para o decênio de 2011-2020, de acordo com Dourado (2010), deve se constituir em uma política de Estado assegurando, entre outros, os seguintes princípios e políticas: a efetivação do Sistema Nacional de Educação; a regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados; a ampliação do investimento para a educação nacional em 10% do PIB; a defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a

igualdade; a consolidação de políticas e programas de formação e desenvolvimento profissional bem como a valorização dos trabalhadores da educação; redimensionamento dos recursos, através do aprimoramento do FUNDEB; expansão e melhoria da oferta da Educação Infantil e a consolidação de políticas com o objetivo de garantir a efetivação da Ementa Constitucional nº 59/2009.

A aprovação bem como a efetivação das diretrizes e metas deste PNE deve contribuir para a superação das desigualdades regionais e intrarregionais no campo educativo (DOURADO, 2010). O PL nº 8.035 que cria o novo PNE, foi encaminhado pelo executivo no fim de 2010, tramitou até outubro de 2012 na Câmara dos Deputados, sendo remetido ao Senado Federal. Destaca-se a inserção dos 10 % do PIB investidos em educação, mudando o projeto de lei original que indicava 7%.

Com relação à universalização no PNE 2001-2010 a meta era universalizar apenas o Ensino Fundamental e ampliar a oferta da Educação Infantil e do Ensino Médio (BRASIL, 2001). Já o atual projeto propõe:

> Meta 1- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
> Meta 2- Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.
> Meta 3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária (Brasil, 2011/2020).

Apesar do explícito destaque à universalização da Educação Básica, porém não basta colocar todos os alunos na escola é necessário criar ambientes adequados e escolas preparadas para atender a todos os estudantes com qualidade social (DOURADO, 2010). Deste modo, ainda é um desafio à conquista de condições políticas e de gestão que contribuam para a efetivação da melhoria das diferentes etapas e modalidades que caracterizam a educação nacional. Além disso, segundo Oliveira (2011) faz-se necessário uma maior coesão entre os diferentes entes federativos buscando combater a fragmentação que caracteriza o sistema educacional brasileiro, isto é, nas diferentes esferas administrativas que envolvem a União, os estados e municípios. Para Oliveira (2011, p. 335):

> É urgente pensar mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões

> do país, promovendo maior equidade na oferta educativa para que se possa pensar em construir uma escola republicana de fato.

Nesse sentido Saviani (2010), enfatiza que o modelo do desenvolvimento econômico deve passar para o eixo da educação e possibilitar o desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social e contribuir para a efetivação de uma política educacional direcionada a garantir uma escola básica de qualidade para todas as etapas e modalidades.

A busca de uma escola de qualidade social passa pela valorização dos professores, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa (OLIVEIRA, 2006). Sob o ideário neoliberal nas últimas décadas e de acordo com normas ditadas por organismos internacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, as reformas educacionais criaram novas regulações nas políticas públicas que acabaram incidindo diretamente no trabalho do professor (OLIVEIRA, 2006).

A categoria trabalho docente adquire centralidade no presente estudo, sobretudo, a discussão sobre aspectos relacionados às condições de trabalho docente. As pesquisas realizadas por Oliveira (2004, 2006, 2008) apontam a precarização do trabalho docente. As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e de emprego, tem sido caracterizadas, atualmente, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores como precarização das relações de trabalho. Esse movimento, porém, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende as relações de emprego na tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2004).

As condições de trabalho para Oliveira e assunção (2010) se referem a um conjunto de relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e as condições de emprego como: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Com relação às condições de trabalho Oliveira (2004, p. 1140) destaca:

> O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a números correspondentes ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de plano de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada

> vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A infraestrutura das escolas também é um aspecto das condições de trabalho e deve ser adequada. Para isso a escola deve contar com estrutura física e pedagógica que auxiliem no aprendizado dos alunos, melhorando seu rendimento e tornando o ambiente escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais um estímulo para a permanência do aluno na escola.

> Observa-se que, no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o recurso mais disponível é o acesso à internet, sendo oferecido em 39% das escolas de anos iniciais e em 70% das escolas dos anos finais. No entanto, existe ainda uma lacuna no aspecto laboratório de ciências, oferecido em apenas 7,6% das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 23,8% nas escolas dos anos finais. No Ensino Médio, os resultados são equivalentes. O recurso de infraestrutura mais oferecido é o acesso a internet, com cobertura de 94,3% das escolas, e o recurso menos oferecido nesta etapa são as dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência, com apenas 31% de cobertura. (BRASIL, 2010, p. 33).

A conquista de adequadas condições de trabalho se alinha a formação recebida pelos docentes na busca pela sua valorização. Destaca-se que a formação inicial e continuada do professor é parte importante para que este desempenhe um bom trabalho, influenciando assim na qualidade do ensino. Segundo Kuenzer (2011) dos 461.542 professores que atuam no Ensino Médio 91 % são formados em curso superior, sendo que 87% são formados em curso de licenciatura. Entretanto, apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação na disciplina que lecionam, sendo que o caso mais crítico é na disciplina de Física, com apenas 25,7% (KUENZER, 2011). Se considerarmos que o objetivo é ampliar a oferta de vagas no Ensino Médio e que a meta 3 do PNE é ampliar para 85% a Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio e estes dados “evidenciam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores” (KUENZER, 2011, p. 671).

Ao considerar as vinte metas do “novo” PNE, sobretudo, as relacionadas ao Ensino Médio e às Condições de Trabalho Docente, constata-se que a referida etapa da Educação Básica e o Professor foram esquecidos ao longo das duas últimas décadas. Para Kuenzer (2010) foram duas décadas perdidas. As políticas educacionais para Garcia e Anadon (2009) desde a década de 1990 vem introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente. Essas mudanças ocorridas nas últimas décadas estimulam uma moral de

autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que aliadas aos baixos salários e à deterioração das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a frustração e desencantos.

> A precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica, os baixos salários do magistério, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, dos currículos e do ensino, as políticas oficiais de profissionalização, o estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial, que toma como objetivo de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino, tem como efeito a intensificação e autointensificação do trabalho docente (GARCIA; ANADON, p. 63, 2009) .

Pode-se considerar que assim como nas relações de trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido com a relativa precarização. O aumento no número de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, ausência de piso salarial adequado, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas tem contribuído ainda mais com o quadro de instabilidade e precariedade no trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2004). O tema precarização do trabalho docente remete à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronímia crescente e o controle do professor e do seu trabalho. O professor torna-se responsável não apenas pela sala de aula, mas por um crescente número de tarefas, como preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho a até para o bom funcionamento da instituição, a participação em muitas reuniões para dar conta dos princípios de democratização e descentralização presentes em várias reformas educacionais, na medida em que os recursos públicos são insuficientes e os Estados se desobrigam de suas funções sociais. A ampliação de tarefas marca a intensificação do trabalho docente (MANCEBO, 2007). O professor se vê cercado de um número cada vez maior de tarefas que lhe são atribuídas, além das que envolvem a sala de aula. O tempo que seria empregado na preparação de suas aulas e até mesmo para seu bem estar, bem como as oportunidades de participar de eventos culturais que contribuam para seu crescimento profissional e pessoal são deixados de lados, para dar conta de inúmeras tarefas que na maioria das vezes não fazem parte de sua

carga horária semanal. A intensificação do trabalho docente aborda fatores qualitativos, que se caracterizam pelas transformações das atividades sem o suporte social necessário para acomodar as exigências do trabalho e fatores quantitativos, que se relacionam ao aumento das tarefas nas escolas aos professores (ASSUNÇÂO; OLIVEIRA, 2009).

> As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

A flexibilização do trabalho para Mancebo (2007) relaciona-se também com a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações. As condições de trabalho, com destaque a remuneração, são elementos fundamentais que envolvem o trabalho do professor e que podem levar a uma educação de qualidade social ou afastar-se dela.

É importante destacar o fato que com melhorias nas condições de trabalho docente, remunerando adequadamente os profissionais da educação, infraestrutura apropriada, ingresso e carreira adequada, os jovens se sentiriam motivados a fazer parte desta profissão, contribuindo assim para elevar o número de professores habilitados nas disciplinas que lecionam.

Na busca por melhorias nas condições de trabalho dos professores o Projeto de Lei nº 8.035 traz consigo as seguintes metas:

> Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
> Meta 16 – Formar 50 % dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;
> Meta 17 – Valorizar o magistério público da educação a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;
> Meta 18 – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino;

> Meta 20 – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo,o patamar de 10% do produto interno bruto do país (BRASIL, 2010).

As metas referidas se articulam com a valorização dos professores e já estavam presentes no antigo PNE (2001 – 2010) com a seguinte redação:

> A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:
> - Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
> - Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
> - Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
> - Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
> - Compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

As configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio e das condições de trabalho, podem assumir novos contornos a partir das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil, promulgadas em janeiro de 2012. Esta medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, sendo necessária diante do contexto das mudanças ocorridas na legislação do Ensino Médio e das transformações na própria sociedade, no mundo do trabalho (MOEHLECKE, 2012).

Este documento traz em seu art. 18 itens importantes para o funcionamento do Ensino Médio, incluindo infraestrutura e condições de trabalho dos professores:

> Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:
> I – os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
> II – aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
> III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;
> IV – instrumentos de incentivos e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim (BRASIL, 2012).

As melhorias nas condições de trabalho docente são indispensáveis quando se pensa em um Ensino Médio de qualidade social, pois os professores desempenham papel de grande relevância nesta etapa da educação. O Ensino Médio vem passando por muitas transformações, em sua forma organizacional, estrutural, seus objetivos e no currículo. Esta etapa da educação procura por uma identidade própria, pois ao passar, da educação intermediária, situada entre educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, se constitui como um dos desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais (MOEHLECKE, 2012).

3 CONFIGURAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

A partir da análise de dados procura-se mostrar aspectos relacionados à matrícula no Ensino Médio em Santa Catarina e das condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino da referida etapa da Educação Básica. Busca-se na empiria e no confronto com a literatura identificar as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio. Procura-se compreender o movimento da matrícula e dos indicadores educacionais do Ensino Médio ao longo das últimas décadas e as atuais condições de trabalho docente nessa etapa da Educação Básica catarinense. Da análise dos dados três categorias de conteúdo emergiram: natureza da matrícula no Ensino Médio, condições de trabalho docente no Ensino Médio e vencimento básico e remuneração no Ensino Médio.

3.1 NATUREZA DA MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO

A busca pelo cumprimento da obrigatoriedade ao Ensino Fundamental foi oportunizando marginalmente a ampliação do ingresso no Ensino Médio em Santa Catarina até 2004. Observa-se com a tabela 4 o movimento da matrícula no Ensino Médio de 1996 a 2011.

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011) **(continua)**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1996	179.765	4.468	133.116	2.633	39.548
1997	204.535	5.436	153.739	3.674	41.686
1998	221.977	4.437	175.125	1.823	40.592
1999	235.226	5.150	190.375	1.400	38.301
2000	249.711	4.763	205.543	1.242	38.163
2001	260.772	4.738	215.635	1.362	39.037
2002	271.602	4.052	226.828	1.591	39.131

2003	292.148	3.406	249.178	1.404	38.160
2004	301.270	2.865	258.098	1.212	39.095
2005	279.863	2.906	236.360	923	39.674
2006	269.594	2.799	226.712	908	39.175
2007	237.358	1.907	202.210	793	32.448
2008	231.799	1.035	194.559	692	35.513
2009	232.356	1.351	194.503	1.105	35.397
2010	233.294	1.003	196.096	1.221	34.974
2011	234.867	697	197.461	1.229	35.480

Fonte: INEP/MEC Microdados censo Escolar 1996-1997 e Sinopses Estatísticas 1996 - 2011

Ao analisar a tabela é perceptível uma expansão no número de matrículas até 2004, sofrendo queda após este ano e posteriormente acomodou-se em torno de 195.000 matrículas na rede estadual. A queda na matrícula e certa acomodação nos últimos anos podem ser explicadas a partir da queda do crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados realizados pelo INEP (MOEHLECKE, 2012). Destaca-se que os dados de 2011 quando comparados com 2009 mostram um crescimento tímido nas matrículas na última etapa da educação básica e aponta para a possibilidade de trazer para a escola de Ensino Médio os jovens que se encontram fora dela.

Ao observar o comportamento da matrícula na rede estadual de ensino verifica-se que ela se destaca no número de alunos, concentrando a grande maioria das matrículas do Ensino Médio. Em 2011, por exemplo, das 234.867 matrículas, 197.461 foram na rede estadual, 35.480 na rede particular e apenas 697 e 1.229 nas redes Federal e Municipal, respectivamente.

O desafio de superar a acomodação da matrícula e retomar sua expansão exige que todos os jovens na faixa de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola, e na etapa correspondente a sua faixa etária. A partir da ampliação trazida pela Emenda Constitucional nº 59 todos os jovens de 15 a 17 anos terão que, até 2016, estarem matriculados na Educação Básica. A obrigatoriedade pode contribuir para a universalização do Ensino Médio, ou seja, pode ser um fato indutor da possibilidade de todos os jovens na referida faixa etária estarem efetivamente frequentando o

Ensino Médio. Diante de elevado número de matrículas na rede estadual de ensino de Santa Catarina torna-se necessário a colaboração com os demais entes federados, sobretudo a União, no financiamento necessário para que todos os catarinenses de 15 a 17 anos estejam na escola média (SAVIANI, 2005; KUENZER, 2010).

A tabela 5 permite avaliar o acesso da população catarinense de 15 a 17 anos ao sistema educacional através da evolução da taxa de escolarização, indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola, independentemente da etapa de ensino.

Tabela 5 – Evolução da taxa de escolarização na faixa de 15 a 17 anos em Santa Catarina – 2002/2011

Ano	População de 15 a 17 anos	Alunos Matriculados	Taxa de escolarização
2002	319.887	257.509	80,5%
2003	316.137	267.592	84,6%
2004	327.808	275.683	84,1%
2005	323.839	271.723	83,9%
2008	313.000	253.000	81%
2009	346.000	288.000	83,1%
2010	326.770	261.988	80,2%
2011	338.000	273.000	81%

Fonte: IBGE, 2011

Ao analisar a tabela nota-se que em 2011 estavam matriculados na educação básica 273.000 jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio. Entretanto, aproximadamente 65.000 jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Trazer estes jovens para a escola é um desafio à retomada da expansão da matrícula nas escolas médias catarinenses. A taxa de escolarização de Santa Catarina em 2011 é menor que a do Brasil, pois este conta com 83, 7% contra 81% do estado catarinense. Vê-se ai um desafio não apenas à educação catarinense, mas também à educação brasileira que é a de trazer até 2016 todos os jovens de 15 a 17 anos para a escola e poder assim cumprir com a obrigatoriedade proposta pela emenda constitucional nº 59. De um lado convive-se com um discurso dos governantes e dos organismos internacionais que preconizam a importância da

ciência e da tecnologia fazendo apologia à sociedade do conhecimento e por outro lado a ausência de políticas públicas regulares que materializem o acesso e a permanência de todos os jovens na escola. Destaca-se a necessária colaboração entre a União e o estado de Santa Catarina na garantia da qualidade do Ensino Médio, pois a maioria da matrícula na referida etapa da Educação Básica se encontra nas escolas estaduais catarinenses, como mostra a tabela 6.

Tabela 6 - Número de matrículas por dependência administrativa do Ensino Médio em Santa Catarina – 1996 – 2011(Ano para base 100: 1996)

		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
		Base 100	Participação	Base 100	Participação	Base 100	Participação	Base 100	Participação
Pré fundos	1996	100	2%	100	74%	100	1%	100	22%
	1997	122	3%	115	75%	140	2%	105	20%
FUNDEF	1998	99	2%	132	79%	69	1%	103	18%
	1999	115	2%	143	81%	53	1%	97	16%
	2000	107	2%	154	82%	47	0%	96	15%
	2001	106	2%	162	83%	52	1%	99	15%
	2002	91	1%	170	84%	60	1%	99	14%
	2003	76	1%	187	85%	53	0%	96	13%
	2004	64	1%	194	86%	46	0%	99	13%
	2005	65	1%	178	84%	35	0%	100	14%
FUNDEB	2006	63	1%	170	84%	34	0%	99	15%
	2007	43	1%	152	85%	30	0%	82	14%
	2008	23	0%	146	84%	26	0%	90	15%
	2009	30	1%	146	84%	42	0%	90	15%
	2010	22	0%	147	84%	46	1%	88	15%
	2011	16	0%	148	84%	47	1%	90	15%

Fonte: INEP/MEC microdados censo escolar 1996 – 1997 e sinopses estatísticas 1996-2011

A rede estadual de ensino, como já referido, detém a grande maioria das matrículas no Ensino Médio e, ao observar a tabela 6, nota-se que ela é responsável em 2011 por 84% das matrículas, enquanto a rede particular contava com apenas 15%. Comparando com o ano de 1996 esta etapa obteve um aumento de 48% na rede estadual e uma queda de 10% da rede particular, mostrando que esta etapa é responsabilidade basicamente da rede pública, principalmente a rede estadual.

Para compreender o movimento da matrícula no Ensino Médio torna-se importante saber em que turno ela se realiza. Para isso observemos a tabela 7.

Tabela 7 - Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina na dependência administrativa estadual por turno 2009/2011.

Ano	Brasil			Santa Catarina		
	Matutino	Vespertino	Noturno	Matutino	Vespertino	Noturno
2009	3.964.705	1.285.183	3.087.272	88.955	32.813	76.877
2010	4.146.761	1.310.348	2.900.566	90.368	32.139	73.589
2011	4.316.324	1.336.471	2.747.894	88.860	33.855	74.746

Fonte: MEC/INEP, 2011

Esta tabela nos mostra um panorama dos últimos 3 anos com relação ao turno frequentado pelos alunos do Ensino Médio. Percebe-se que a grande maioria das matrículas encontra-se no turno matutino e noturno, inclusive que a oferta no turno noturno aumentou de 2010 para 2011 em Santa Catarina. Existe todo um contexto que suscita a importância da escola e de uma “boa” formação e por outro lado jovens são seduzidos precocemente pelo mercado de trabalho, tentando suprir seus desejos imediatos, deslocando-os da escola para o trabalho. Cabe então educar os interesses dos alunos fazendo-os convergir para a importância da apropriação do conhecimento e, não se submeter aos seus interesses imediatos (RAMOS, 2011).

A tabela 8 traz uma linha histórica maior com relação ao turno noturno. Pode-se verificar que a década de 1990 ficou caracterizada pela expansão dos cursos noturnos na rede estadual.

Tabela 8 – Matrícula no Ensino Médio Regular em Santa Catarina por Turno Noturno e Dependência Administrativa Estadual e Privada em Santa Catarina - 1991/2011. **(continua)**

Ano	Estadual		Privada	
	Total	Noturno	Total	Noturno
1991	85.697	63.353	30.933	12.994
1995	117.976	84.126	38.370	11.742
1999	190.375	131.628	38.301	6.520
2000	205.543	133.468	38.163	6.054
2005	236.360	119.1230	39.674	2.212

2009	194.503	76.877	35.397	1.178
2010	196.096	73.589	34.974	1.118
2011	197.461	74.746	35.480	1.068

Fonte: MEC/INEP, 2011

Podemos perceber que a matrícula no turno noturno sofreu queda de 2009 para 2010 voltando a aumentar em 2011 na rede estadual de ensino. Por outro lado, na rede privada de ensino o número de matrículas no período noturno vem diminuindo ano após ano. O turno no qual se concentram as matrículas é um aspecto importante quando se busca retratar a escola média catarinense. Ao considerar que uma educação de qualidade social pressupõe que a escola seja tomada como prioritária pelos jovens de 15 a 17 anos, percebe-se que a frequência à escola média estadual noturna explicita que os interesses estão voltados precocemente ao mundo do trabalho. E, contraditoriamente, a escola média particular é notadamente diurna, o que pode explicitar a realidade de uma educação média prioritária para poucos. Na perspectiva de articular a escola aos interesses de todos, Saviani (2005) aponta os antagonismos das políticas educacionais, concebidas a partir dos interesses dominantes, que cristalizam a impossibilidade da universalização “efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para a outra classe” (SAVIANI, 2005, p. 255).

Para além dos dados de matrícula, destacam-se os indicadores educacionais do Ensino Médio de Santa Catarina. As taxas de reprovação e abandono contribuem com o aumento de distorção idade série tanto nas séries finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Como veremos nas próximas tabelas, estas taxas ajudaram a reter os 59 mil alunos no Ensino Fundamental em 2011 com idade adequada ao Ensino Médio. As taxas de rendimento e a taxa de distorção idade série do Ensino Fundamental nas séries finais, retém um número elevado de alunos no Ensino Fundamental, quando deveriam estar no Ensino Médio.

Tabela 9 – Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Santa Catarina ano 2008/2011.

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono
2008	12,2	1,4	9,6	8,5
2009	11,8	1,4	10,4	8,0
2010	8,2	1,4	11,4	8,2
2011	5,9	1,7	8,0	9,3

Fonte: MEC/INEP, 2011

Ao comparar as taxas de rendimento do Ensino Fundamental com as do Ensino Médio observa-se que a taxa de abandono no Ensino Médio é muito superior à taxa de abandono no Ensino Fundamental. De acordo com a tabela 8 a taxa de abandono no Ensino Fundamental foi de 1,7%, enquanto a do Ensino Médio foi de 9,3%. Salienta-se ainda que tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio essas taxas sofreram um aumento em 2011 com relação a 2010. No Ensino Fundamental em 2010 foi de 1,4% para 1,7%, já no Ensino Médio passou de 8,2% para 9,3%, números preocupantes quando se propõe na Emenda Constitucional nº 59 que o ensino seja obrigatório também dos 15 aos 17 anos.

Os dados de rendimento escolar mostram que mesmo com a ampliação da idade obrigatória não garante que os jovens ao completarem 17 anos completarão o Ensino Médio. As taxas de reprovação e abandono em 2011 nas escolas estaduais somadas atingiram 17,3% e apontam que a cada 1.000 alunos matriculados, 173 são retidos, ou seja, 80 alunos reprovam e 93 abandonam. Vemo-nos em uma sociedade do avanço cientifico e tecnológico que necessita de pessoas críticas, criativas, motivadas e com conhecimento em diversas áreas e ao mesmo tempo deparamo-nos com elevadas taxas de abandono mostrando que boa parte da população desiste dos estudos antes mesmo de completar a Educação Básica. A conclusão da Educação Básica fundamental, independentemente do tipo de atividade profissional que o jovem de 15 a 17 anos irá se dedicar, torna

imprescindível “a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos” (SAVIANI, 2005, p. 236).

A taxa de reprovação ao contrário da taxa de abandono sofreu uma queda de 2010 para 2011. Em 2010 era de 11,4% e em 2011 passou para 8,0%. Embora tenha diminuído ainda é um percentual elevado quando cotejado à meta 3 do PNE (2011-2020) de elevar para 85% a Taxa de Matrícula Líquida no Ensino Médio. De acordo com dados do IBGE (2011) vê-se que esta taxa deve crescer 30,3%, passando de 54,7% em 2011 para 85% em 2020. Expressa o quanto a escola média catarinense tem que avançar nesse indicador educacional, avanço este que deve vir através da qualidade educacional, proporcionando aos alunos uma educação de qualidade social que o façam avançar sem abandonar ou reprovar motivados pela apropriação dos conhecimentos científicos. Tal realidade, segundo Saviani (2005), suscita a necessidade de todos se empenharem em tornar a escola pública espaço privilegiado para a apropriação por parte dos trabalhadores dos conhecimentos sistematizados, isto é, “da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte da construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfiladas serão definitivamente asseguradas” (SAVIANI, 2005, p. 271).

Os números expressam desafios quando se pensa em uma educação de qualidade social, pois as referidas taxas de rendimento se articulam às elevadas taxas de distorção idade-série. A tabela 10 mostra a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de 2010 e 2011.

Tabela 10 – Taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio regular na dependência administrativa Estadual 2010/2011.

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2010	21,8	18,6
2011	21,7	19,1

Fonte: MEC/INEP, 2011

Analisando a tabela verifica-se que é preocupante a taxa de distorção idade-série tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Com percentuais de 21,7% e de 19,1% em 2011 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sugerem que muitos alunos abandonam os estudos por ficar fora da idade

apropriada para a série e até mesmo porque chegam ao Ensino Médio já com problemas de reprovações sucessivas no ensino fundamental. O número de reprovação e de abandono acaba contribuindo com a distorção idade-série e, a distorção idade-série acaba contribuindo com as elevadas taxas de abandono, pois quando um aluno reprova, ele fica com idade superior aos de seus colegas de classe e, muitas vezes, sente-se diferente dos demais e acaba reprovando novamente ou mesmo desistindo (LIMA, 2011).

Cabe ressaltar que muitos jovens quando chegam ao Ensino Médio procuram por trabalho, pois desejam ter sua própria renda e/ou ampliar a renda familiar e optam por desistir dos estudos. Entra em jogo um interesse imediato que é a busca pelo emprego e os faz perderem o interesse pelos estudos. Os filhos de trabalhadores se veem atraídos pelo mercado de trabalho e a escola deixa de ser atrativa e parece não contribuir com seus anseios e curiosidades. Nesse âmbito a qualidade da educação se arrefece, quando o acesso, a permanência e a conclusão com “sucesso” não se materializam. Mais um desafio se instala: educar os interesses de todos os jovens de 15 a 17 anos para a apropriação dos conhecimentos científicos, históricos e artísticos (RAMOS, 2011).

Conceber o Ensino Médio com qualidade, garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem e superar os aspectos prático-profissionais, exige, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Ao ser considerado como etapa da Educação Básica, o Ensino Médio deve ser concluído por todos os jovens e garantir formação humanística e científica “que articule, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2010, p. 781). Para o autor este é o principal desafio que o Sistema Nacional de Educação (SNE) terá de enfrentar.

Com os adolescentes e jovens reconhecendo o verdadeiro papel da escola que é o de transmitir os conhecimentos construídos historicamente e que estes farão a diferença ao longo de suas vidas, as taxas de rendimento poderão sofrer redução. Mais uma vez percebe-se o quanto é importante uma educação que mostre o quanto adquirir conhecimento é importante para toda a vida desses jovens fazendo-os permanecer na escola por mais tempo e quiçá adentrando futuramente

em uma universidade. Contraditoriamente, o direito e a obrigatoriedade não são capazes de garantir, a todos os jovens de 15 a 17 anos a permanência e a conclusão de todas as etapas da educação básica. Em virtude das reprovações, abandonos e condições de aprendizagem é possível antever que, a despeito dos ordenamentos legais, boa parte dos jovens brasileiros não conclua o Ensino Médio (ALVES e PINTO, 2010). Para além

> da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como básica tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica (FARENZENA, 2007, p. 205)

Para compreender ainda mais a natureza da matrícula do Ensino Médio em Santa Catarina, recorre-se à Taxa de Matrícula Líquida e a Taxa de Matrícula Bruta[7] nas escolas médias catarinenses. A tabela 11 apresenta a variação da TML e da TMB nas duas últimas décadas.

Tabela 11 – Taxa de Matrícula Bruta e Taxa de Matrícula Líquida no Ensino Médio em Santa Catarina.

Ano	Taxa de Matrícula Bruta	Taxa de Matrícula Líquida
1991	45,7	18,2
1999	74,8	44,8
2000	78,1	45,6
2005	86,4	62,7
2009	70,5	60,9
2011	74,7	54,7

Fonte: MEC/INEP – Fundação IBGE, 2011

A Taxa de matrícula líquida em 2009 era de 60,9% enquanto a de 2011 passou a ser de 54,7% (IBGE, 2011), já a taxa de matrícula bruta que era de 70,5% em 2009 passou para 74,7% em 2011.

[7] A Taxa de Matrícula Bruta é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino (LIMA, p. 271, 2011).

Conforme já referido, 65 mil jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola e 88 mil jovens de 15 a 17 anos ainda estão presos no Ensino Fundamental. Os números indicam 153 mil jovens residentes em Santa Catarina de 15 a 17 anos não frequentam a escola média, ou seja, praticamente, a metade dos jovens catarinenses, de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio.

Ao desagregar os dados relativos à matrícula e confrontar com a população brasileira de 15 a 17 anos obtem-se mais elementos sobre o retrato da escola média catarinense. Como a taxa de matrícula bruta permite avaliar a capacidade física instalada em cada etapa da educação básica (LIMA, 2011), vislumbra-se mais um desafio, o de proporcionar condições físicas para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada ao Ensino Médio. No Brasil a referida taxa em 2011 foi de 74,7% (IBGE, 2011) e isso significa que Santa Catarina não possui escolas em quantidade suficiente a sua população de 15 a 17 anos.

De um lado vimos um discurso de que a educação é fundamental e que a conclusão da Educação Básica independentemente da carreira profissional que o jovem de 15 a 17 anos irá dedicar-se é de fundamental importância. Deste modo, “a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos” (SAVIANI, 2005, p. 236) torna-se imprescindível. E de outro lado percebe-se que a atual estrutura das escolas catarinenses não é capaz de suportar a demanda de matrícula necessária para o total da população de 15 a 17 anos que se encontra fora da escola em condições de qualidade.

Podem ser constatados alguns limites da educação média catarinenses. Tais constatações, “impõem a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula” (LIMA, 2011, p. 282). Observa-se de um lado um discurso de inclusão, apregoando a ideia de todos em idade adequada frequentando a escola e, de outro lado, nos deparamos com jovens entre 15 e 17 ainda no ensino fundamental, fora da escola, taxas de rendimento absurdas, turno noturno registrando números elevados de matrícula. Tal realidade explicita que o acesso, permanência de condições de aprendizagem adequadas estão para ser conquistadas. Não basta apenas o discurso de inclusão, é necessário investir em qualidade, para ultrapassar as atuais barreiras impostas da educação média catarinense.

A referida qualidade passa pela formação que está sendo oferecida aos jovens catarinenses. Para além do acesso e da permanência o tipo de formação se

mostra importante. A tabela 12 nos fornece dados referentes à formação oferecida no Brasil e no estado de Santa Catarina.

Tabela 12 – Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil e em Santa Catarina na dependência administrativa Estadual 2009/2011.

Ano	Brasil		Santa Catarina	
	Médio	**Integrado**	**Médio**	**Integrado**
2009	7.966.794	175.831	194.503	3.686
2010	7.959.478	215.718	196.096	5.560
2011	7.978.224	257.713	197.461	6.413

Fonte: MEC/INEP, 2011

Segundo Nosella (2011) como já referido no texto, não há consenso em qual seria a formação média ideal. Uns defendem uma formação humanista e científica para todos, outros uma formação pré-profissional, outros defendem a separação entre Ensino Médio regular e Ensino Técnico e outros ainda defendem um Ensino Médio integrado à educação profissional.

Diante desta divergência de concepção de formação, verifica-se que prevalece tanto no Brasil quanto em Santa Catarina o Ensino Médio não profissionalizante. Em 2011 foram 197.461 matrículas no Ensino Médio contra apenas 6.413 matrículas no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Verifica-se diante deste fato a necessidade de fortalecer o Ensino Médio não profissionalizante das escolas estaduais, já que a maioria das matrículas encontra-se neste seguimento.

Para Kuenzer (2010) é necessário investir maciçamente no Ensino Médio não profissionalizante, para isso é necessário o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, de modo a subsidiar a formulação de metas à infraestrutura física e pedagógica, construções escolares apropriadas ao Ensino Médio, considerando as características dos que as frequentam, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, espaços culturais e esportivos, pois não há qualidade em espaços precários.

O ingresso no Ensino Médio ainda está para ser conquistado por milhares de jovens catarinenses de 15 a 17 anos e os que tem acesso, “em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda

contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Neste contexto, segundo Lima (2011, p. 282), a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o Ensino Médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, "impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula".

As duas últimas décadas foram perdidas para o Ensino Médio (KUENZER, 2010). A expansão da matrícula, no interregno entre 1991 e 2004 e sua posterior acomodação, foi de baixo custo e com forte impacto na qualidade da escola média estadual catarinense. As duas últimas décadas consolidaram a "atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite" (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 642). Segundo os autores, o valor destinado presentemente a esta etapa da Educação Básica está estimado em 0,9% do PIB, padrão de financiamento insuficiente para que seja viabilizada uma expansão do Ensino Médio com qualidade.

Garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem e superar os aspectos prático-profissionais, exige, por parte do estado catarinense, "elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado" (KUENZER, 2010, p. 864). Os entes federados, particularmente o estado de Santa Catarina, mostram-se "incapazes" de dotar a escola média da qualidade preconizada nos discursos oficiais. Para Saviani (2010) tal realidade suscita a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Ao ser instituído, o SNE articulará todos os aspectos do Ensino Médio com "normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país" (SAVIANI, 2010, p, 776). Isso exigirá ampliação de recursos para equipar plenamente o SNE. Para o referido autor é necessário duplicar o investimento em educação para tratá-la e a seus profissionais com a prioridade que aparece nos textos e discursos oficiais. Nesse âmbito, universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõe, portanto, atenção especial, também, sobre o professor das escolas médias catarinenses e seu trabalho.

3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Condições de trabalho docente dizem respeito ao conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo. Envolve elementos concernentes à formação, condições materiais, como equipamentos, recursos pedagógicos, a forma de ingresso e a carreira docente. Deste modo, condições de trabalho referem-se à forma como está organizado o processo de trabalho docente (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012) e se articula com a valorização dos profissionais da educação, mormente com os professores.

De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. A inexistência de um Sistema Nacional de Educação permite que as políticas educacionais se movimentem de maneira diferente nos estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; propostas pedagógicas diversas (CORBUCCI, 2011). Deste modo, as redes de ensino estaduais, municipais e a federal possuem autonomia para estabelecer suas carreiras e remunerações. Ao todo são 5.564 municípios, 26 estados e o Distrito Federal, totalizando 5.592 possibilidades de valorização dos profissionais da educação. E as condições de trabalho do professor do Ensino Médio de Santa Catarina?

O nível de formação e as condições materiais disponibilizadas nas escolas públicas da rede estadual catarinense interferem na qualidade do ensino que está sendo oferecido e por este motivo devem ser analisadas.

Tabela 13 – Número de Professores do Ensino Médio e escolaridade em Santa Catarina – 2007 – 2011. **(continua)**

Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Superior Com Licenciatura	Superior Sem Licenciatura
2007	13.814	18	985	11.231	790

2008	14.475	7	1.225	12.678	565
2009	14.477	8	1.335	12.518	616
2010	14.734	11	1.655	12.399	669
2011	15.395	9	1.239	13.532	615

Fonte: MEC/INEP, 2011

Os dados apontam a possibilidade de ser professor do Ensino Médio mesmo sem ter licenciatura, graduação e até Ensino Médio. A desvalorização dos professores pode explicar a presença de 1.863 em 2011 professores sem formação adequada. Este cenário se agrava quando se constata no Censo Escolar de 2007 que 40,6% dos professores do Ensino Médio catarinense não dispunham de formação adequada na disciplina que lecionavam.

Ao considerar as insuficientes taxas de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e a meta 3 do PNE (2011-2020) relativa à elevação da taxa de matrícula líquida para 85% e a meta 15 que faz referência à formação dos professores, o quadro de escassez de docentes se agrava (Kuenzer, 2011). A falta de professores habilitados para lecionar no Ensino Médio pode ser considerada um obstáculo à sua universalização. Para Costa (2013) a qualidade do Ensino Médio passa pela valorização do professor, o que inclui articular sua formação com a remuneração, carreira e condições de trabalho. As demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 suscitam a necessidade de formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela LDB 9.394/96. Entretanto, há limites relacionados à adequada formação do professor do Ensino Médio, como mostra a tabela anterior.

Outro aspecto importante nas condições de trabalho é o ambiente de trabalho, ou seja, a infraestrutura física e pedagógica da escola, que interfere diretamente na forma de trabalho do professor e nas condições de aprendizagem dos alunos. Os problemas relacionados à infraestrutura são explicitados pelos sujeitos docentes do Ensino Médio de sete estados brasileiros – Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina – que participaram do *survey* realizado pela pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Na tabela a seguir a maioria dos docentes de Santa Catarina

manifesta a inadequação das condições para planejamento e execução do seu trabalho e revelam sentimento de que faltam condições de aprendizagem adequadas.

Tabela 14 - Distribuição dos sujeitos docentes da educação básica de Santa Catarina, quanto ao sentimento em relação à eficiência do trabalho se fosse planejado e executado na unidade educacional em condições de infraestrutura mais favoráveis.

	6º ao 9º	**Ensino Médio**
Sempre	60,0	67,4
Frequentemente	26,7	24,2
Raramente	6,7	6,3
Nunca	6,7	2,1

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010

Ao observar a tabela é possível notar que 91,6% dos professores do Ensino Médio sentem falta de um ambiente adequado na escola tanto para elaborar suas aulas quanto para ensinar os alunos. Tal sentimento parece apontar que os professores percebem que seu trabalho poderia ser executado com melhor qualidade, se em condições mais favoráveis. A obrigatoriedade da Educação Básica a ser atingida em 2016, de acordo com a EC nº 59/09, requer condições materiais que permitam passarmos do proclamado na lei para o efetivo na prática social (COSTA, 2013). A tabela 15 corrobora os problemas relacionados a infraestrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Médio.

Tabela 15 - Número de escolas, matrículas e percentual de matrículas e escolas atendidas segundo a infraestrutura das escolas – Ensino Médio regular no Brasil – 2010. **(continua)**

Infraestrutura	**Escolas**	**Matrículas**	**Escolas Atendidas (%)**	**Matrículas Atendidas (%)**

Quadra de Esporte	19.618	6.677.681	75,7	79,9
Biblioteca	19.175	6.121.164	74,0	73,2
Laboratório de Ciências	12.785	4.726.535	49,3	56,6
Laboratório de Informática	23.153	7.810.299	89,3	93,5

Fonte: MEC/Inep, 2010

A inadequação da infraestrutura revela uma contradição: de um lado a importância de um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2010). Por outro lado, escolas médias desprovidas de infraestrutura básica a aprendizagem, como por exemplo, laboratórios de ciências.

Para além do acesso, vislumbra-se que sejam oferecidas 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" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). O Ensino Médio sendo oferecido sem infraestrutura física e pedagógica adequada é o retrato da escola média catarinense. Por outro lado, pode-se inferir que os professores ao desejarem melhores condições de ensino, resistem à precariedade das condições de trabalho.

Um fator importante na compreensão das condições de trabalho docente é a forma de ingresso dos professores na rede de ensino. Analisa-se a partir dos dados das próximas tabelas a quantidade de professores efetivos e admitidos em caráter temporário na rede estadual de Santa Catarina. A tabela 16 mostra a quantidade de professores efetivos e admitidos em caráter temporário que o estado de Santa Catarina dispunha de 2004 até 2011.

Tabela 16 – Número de professores efetivos e admitidos em caráter temporário na rede estadual de Santa Catarina – 2004/2011. **(continua)**

Ano	Número de professores efetivos	Número de professores admitidos em caráter temporário (act's)	Percentual de professores act's
2004	24.120	16.326	40,4%

2005	23.396	13.775	37,1%
2006	25.537	12.408	32,7%
2007	25.501	12.928	33,6%
2008	24.606	13.761	35,9%
2009	23.540	16.295	40,9%
2010	22.565	15.532	40,8%
2011	24.080	16.370	40,5%

Fonte: Secretaria de Estado da Educação – SC, 2011

O estado de Santa Catarina contava em 2011 com um número de 24.080 professores em todas as etapas de ensino e com um número expressivo de professores admitidos em caráter temporário, os chamados ACTs. Este tipo de contratação temporária é regulamentado em Santa Catarina pela Lei n^{o} 456 de 11 de agosto de 2009 e também encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, em seu art. 37, inciso II, que permite a contratação de servidores temporários, para atender uma necessidade excepcional do interesse público. A tabela 14 mostra a quantidade de professores ACTs deste 2004 até o ano de 2011, sendo que neste ano o número de professores ACTs era de 16.370.

Este contexto de professores, sem estabilidade e sem possibilidade de estabelecer vinculo com uma determinada escola e se envolver na elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, somente se justifica pela proeminência das políticas econômicas em detrimento das políticas educacionais, pois quanto mais professores ACTs, mais economia para os cofres públicos. Nesse âmbito, se evidencia mais um aspecto da precariedade dos trabalhos docentes em oposição à sua valorização.

> O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a números correspondentes ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial (...) a 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 Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina encontram-se em situação de trabalho precário, quando em 2011 foram 40,5% dos docentes

admitidos em caráter temporário, sem estabilidade, com remuneração inferior aos efetivos, como já descrito. Contraditoriamente, para ser professor ACT na rede estadual de Santa Catarina a partir da Lei nº 456, de 11 de agosto de 2009 o professor precisa passar por um processo seletivo, composto por prova de títulos e ainda uma prova de conhecimentos gerais e específicos. Por outro lado, não tem garantia que será chamado, tudo dependerá do surgimento das vagas. Esse processo contribui para tornar a profissão docente desprovida de atratividade e desestimular possíveis interessados por uma carreira que não é atraente e nem promissora.

O vencimento básico dos professores ACTs é estabelecido a partir do vencimento inicial dos professores efetivos, podendo variar proporcionalmente a depender da habilitação, do grau de formação e da área e/ou disciplina que o professor está apto a atuar, sendo que ele receberá somente o equivalente ao nível 1A ou 7A, mesmo que tenha pós-graduação, tempo de serviço no magistério, cursos de formação continuada e, seu vencimento básico será no máximo 7A (BASSI; SANDRINI, 2012). Observa-se uma inadequação das condições de trabalho dos professores visto que os ACTs, em grande número, possuem um contrato temporário que dura no máximo o período de um ano letivo e não progridem na carreira como os demais professores efetivos. Além do vencimento básico, a remuneração do professor ACT é acrescida das mesmas gratificações e auxílios concedidos aos professores efetivos, como gratificação de regência de classe e auxílio alimentação, porém não ingressa e não integra a carreira e por isso não progride na carreira docente, obtendo uma remuneração inferior aos efetivos (BASSI, SANDRINI, 2012). Com contratos temporários desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias, não fazem parte da carreira docente 40,5% dos professores da rede estadual de ensino.

A carreira do magistério estadual de Santa Catarina é regulamentada pela Lei Complementar no 1.139, de 1992, que dispõe sobre o Quadro de Cargos e Carreiras do Magistério Público Estadual (SANTA CATARINA, 1992). Por meio da Lei n. 539 de18 de julho de 2011, a carreira e, consequentemente a remuneração do magistério público catarinense sofreram alterações, com a instituição do novo valor para o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Anterior a esta lei a remuneração

era composta basicamente pelos seguintes itens: vencimento básico8, gratificação de incentivo a regência9, triênio10, auxílio alimentação11, prêmio educar12, prêmio assiduidade13, prêmio jubilar14, podendo ainda acumular aulas excedentes15. Com a instituição do PSPN, regulamentado pela lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, a carreira do magistério catarinense foi afetada. Como já referido após a criação da lei do piso, alguns governadores entraram com a ADI no 4167, no dia 29 de outubro de 2008, declarando a inconstitucionalidade parcial da Lei 11.738, e, entre os governadores estava o de Santa Catarina. Aconteceram algumas votações sobre o conteúdo da ADI e em todas as votações a Lei foi considerada constitucional.

A partir da última votação que finalmente confirmou a constitucionalidade da Lei 11.738 iniciou-se em Santa Catarina o movimento dos educadores que buscavam pela sua efetiva aplicação, pois embora tenha sido uma vitória para a categoria, a Lei não estava sendo obedecida. Após “tensionamento” entre membros do sindicato e gestores do governo estadual decidiu-se em assembleia no dia 11 de maio de 2011 em Florianópolis pela paralisação das aulas, visto que nenhum acordo entre os membros do sindicado e o governo havia sido firmado.

A partir de 18 de maio de 2011 foram paralisadas as aulas em Santa Catarina, sendo retomadas somente 62 dias após sua paralisação em 19 de julho de 2011. Como resposta o governo catarinense, inicialmente, reajustou o vencimento dos professores que ainda não ganhavam o piso que na época era de R$ 1.187,00. Por outro lado, os professores que já possuíam vencimento básico superior ao PSPN por já terem um tempo de serviço a mais ou uma formação maior (especialização, por exemplo) não receberam nenhum reajuste. Neste âmbito, um professor sem curso superior estava recebendo praticamente o mesmo vencimento básico que professores com pós-graduação e com mais tempo de serviço. Agindo deste modo o governo catarinense descaracterizou o plano de carreira existente, e

[8] Valor fixado por lei, pago ao servidor, sendo retribuição pecuniária pelo efetivo exercício do cargo público.
[9] Essa gratificação é uma vantagem pecuniária concedida ao professor em efetivo exercício em sala de aula.
[10] Corresponde ao adicional por tempo de serviço, sendo concedido a cada três anos de efetivo exercício.
[11] Benefício concedido com a finalidade de subsidiar as despesas com refeição.
[12] Gratificação paga mensalmente aos servidores ativos.
[13] Gratificação concedida aos profissionais mediante comprovação de 100% de frequência ao trabalho durante o ano letivo.
[14] É uma extensão do prêmio educar aos servidores inativos.
[15] Valor pago aos professores, por ministrar aulas além da carga-horária em que é contratado.

arrefeceu a importância da formação inicial e continuada do profissional da educação.

Trata-se de mais um aspecto da precarização do trabalho docente, que reveste a carreira docente de ausência de atratividade. A remuneração e possibilidade de ampliá-la através de uma carreira adequada, em tempos de capitalismo, influenciam diretamente na sala de aula. Professores com remunerações injustas e sem perspectiva na carreira buscam por novas oportunidades profissionais e até acumulam muito trabalho para suprir suas necessidades.

A motivação para uma formação continuada, por exemplo, em nível de pós-graduação stricto sensu se arrefece, principalmente porque a grande maioria dos professores efetivos da rede estadual possui especialização, recebendo uma remuneração inferior aos cargos que exigem o mesmo nível de formação e até mesmo inferior a cargos que exigem apenas o Ensino Fundamental. A homologação pelo ministro da Educação, em maio de 2009, das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, apontam que há muito a fazer para que o acesso exclusivamente por concurso público, com formação continuada articulada à prática educativa, com a progressão na carreira em que estejam articulados aos reais interesses dos docentes e elevem sua remuneração em percentuais significativos ao longo da vida profissional (COSTA, 2013).

Tabela 17 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, abril de 2013, jornada de 40 horas semanais **(continua)**

Níveis		**Referência**
Proposta	Atual	A
Nível Médio e licenciatura Curta	1	1.567,00
	2	1.567,00
	3	1.567,00
	4	1.567,00
	5	1.567,00
	6	1.567,00
Graduação	7	1.581,52

	8	1.686,34
	9	1.798,79
Especialização	10	1.942,83
Mestrado	11	2.127,39
Doutorado	12	2.321,12

Fonte: Secretaria da Educação SC, 2013.

A tabela mostra que os professores da rede estadual de Santa Catarina recebem atualmente um vencimento básico próximo de R$ 1.567,00 – valor do Piso Salarial Profissional Nacional em 2013 - descumprindo a lei apenas em não incluir 1/3 da carga horária destinada a hora-atividade na jornada de trabalho do professor, haja vista que o tempo destinado à hora atividade é de 20% da carga horária total, ou seja, abaixo do estipulado pela Lei n. 11.738, de 2008. Destaca-se que o vencimento básico, independente da formação, é muito próximo do PSPN correndo-se o risco do Piso acabar virando teto salarial e isso torna a carreira docente desestimulante, pois a progressão na carreira é insignificante.

A legislação brasileira assegura formalmente a valorização dos profissionais da educação pública, através do inciso V, do artigo 206 da Constituição: “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988). Este artigo assegura também em seu inciso VIII “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei da lei federal” (BRASIL, 1988). Destaca-se o inciso VII do artigo 206 que traz a garantia de um padrão de qualidade.

Um dos aspectos importantes da carreira é a jornada de trabalho do professor. As diretrizes para a carreira foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009, como já referido. Nela a jornada de trabalho deve ser preferencialmente em tempo integral com no máximo 40 horas semanais, realizada em uma única escola e com ampliação do tempo destinado ao planejamento. Em Santa Catarina, o regime de trabalho dos professores da rede estadual de ensino catarinense está dividido em, 10, 20, 30, e 40 horas semanais, sendo que 20% dessas aulas são destinadas ao planejamento das atividades, constituindo a chamada hora-atividade, como já dito anteriormente. A rede estadual de Santa Catarina não cumpre com 1/3 de hora atividade proposta pela lei do piso. O

professor pode ainda ministrar aulas excedentes e receber um valor adicional correspondente a 2,5% por aula, calculado sobre o vencimento básico.

O estado de Santa Catarina não tem conseguido valorizar seus profissionais da educação. Trata-se de um problema complexo que não será resolvido com soluções simples e deve passar pela construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010). Para o autor, a adesão dos estados ao Sistema deve decorrer da participação efetiva na sua construção, submetendo-se, em consequência, às suas regras alinhadas em assegurar uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

3.3 VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

A perspectiva de maior ampliação da matrícula com a obrigatoriedade recente prevista em lei para a faixa etária adequada ao Ensino Médio, dá relevância à discussão sobre o professor que leciona na última etapa da educação básica e as condições em que realiza seu trabalho, pois se subentende que boas condições de trabalho para o professor interferem diretamente na sala de aula. Nesse âmbito destaca-se a remuneração.

Torna-se importante ressaltar a diferença entre vencimento, remuneração e salário, que muitas vezes acaba sendo utilizado de forma polissêmica e imprecisa. Segundo Camargo (2009) o salário é definido juridicamente como uma retribuição paga ao trabalhador diretamente pelo empregador pelo trabalho realizado, ou seja, somente o montante pago é considerado salário. Por sua vez, remuneração é a soma de benefícios financeiros acrescidos ao salário, deste modo o salário é uma parte da remuneração. Vencimento segundo a lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, artigo 40 é assim definido: “vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”.

O vencimento básico dos professores brasileiros foi reestruturado com a Lei nº 11.738/2008. Em Santa Catarina este movimento é explicitado quando se analisa as tabelas de vencimento expostas a seguir.

Tabela 18 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, a partir de agosto de 2010.

Magistério Público Estadual – Pessoal Efetivo – Tabela Base

Habilitação	Nível	A (01)	B (02)	C (03)	D (04)	E (05)	F (06)	G (07)
Magistério De 2º grau	01	609,46	626,22	643,44	661,14	679,32	698,00	717,19
	02	661,14	679,32	698,00	717,19	736,92	757,19	778,01
	03	717,19	736,92	757,19	778,01	799,41	821,40	843,99
Licenciatura Curta	04	778,01	799,41	821,40	843,99	867,20	891,05	915,56
	05	843,99	867,20	891,05	915,56	940,74	966,61	993,20
	06	915,56	940,74	966,61	993,20	1.020,52	1.048,58	1.077,42
Licenciatura Plena	07	993,20	1.020,52	1.048,58	1.077,42	1.107,06	1.137,50	1.168,78
	08	1.077,42	1.107,06	1.137,50	1.168,78	1.200,94	1.233,96	1.267,90
	09	1.168,78	1.200,94	1.233,96	1.267,90	1.302,78	1.338,60	1.375,41
Pós-graduação	10	1.267,90	1.302,78	1.338,60	1.375,41	1.413,25	1.452,12	1.492,05
	11	1.375,41	1.413,25	1.452,12	1.492,05	1.533,10	1.575,26	1.618,58
	12	1.492,05	1.533,10	1.575,26	1.618,58	1.663,10	1.708,84	1.755,83

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Santa Catarina, 2011

Esta tabela era utilizada antes que fosse incorporado o PSPN em Santa Catarina na rede estadual de ensino. Observa-se que mesmo com vencimentos básicos baixos existe uma diferença significativa entre o vencimento dos professores que possuem uma maior e menor formação. Com a incorporação do PSPN esta diferença tornou-se muito menor.

Tabela 19 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, após a greve de 2011 **(continua)**

Magistério Público Estadual – Pessoal Efetivo – Tabela Base Após a greve em 2011

Habilitação	Nível	A (01)	B (02)	C (03)	D (04)	E (05)	F (06)	G (07)
Magistério De 2º grau	01	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00
	02	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.197,00	1.197,00	1.197,00
	03	1.197,00	1.221,00	1.221,00	1.221,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00
Licenciatura Curta	04	1.221,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.275,10
	05	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.275,10	1.306,98	1.339,65	1.373,14

	06	1.275,10	1.306,98	1.339,65	1.373,14	1.407,47	1.442,66	1.478,73
Licenciatura Plena	07	1.380,00	1.414,50	1.449,86	1.486,11	1.523,26	1.561,34	1.600,38
	08	1.486,11	1.523,26	1.561,34	1.600,38	1.640,39	1.681,40	1.723,43
	09	1.600,38	1.640,39	1.681,40	1.723,43	1.766,52	1.810,68	1.855,95
Pós-graduação	10	1.723,43	1.766,52	1.810,68	1.855,95	1.902,35	1.949,90	1.998,65
	11	1.855,95	1.902,35	1.949,90	1.998,65	2.048,62	2.099,83	2.152,33
	12	1998,65	2.048,62	2.099,83	2.152,33	2.206,14	2.261,29	2.317,82

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Santa Catarina, 2011.

Após inúmeras reuniões, discussões e propostas em torno da Lei do PSPN o governo catarinense responde com o “achatamento”, ou seja, a diferença entre o menor vencimento e o maior tornou-se muito pequena. A diferença do nível 1A para o 7A é de apenas R$ 193,00. E de R$ 343,43 se compararmos os níveis 7A e 10A. A greve terminou com a aprovação pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina da Lei Complementar n^{o} 539 entrando em vigor, no dia 18 de julho de 2011. Nota-se que a progressão horizontal do profissional não muda por alguns anos e, ao obter nova habilitação para progressão vertical, seu vencimento sofrerá um pequeno reajuste, que não estimula a busca pelo aperfeiçoamento e aponta que a valorização dos professores é precária.

Para elevar o valor do vencimento básico algumas alterações surgiram oscilando a composição da remuneração dos profissionais da educação. O valor do Piso para carga horária de 40 horas semanais passou a ser de R$ 1.187,00, valor que havia sido definido nacionalmente para 2011 e as aulas excedentes ficaram assim determinadas:

- 1,5% (um vírgula cinco por cento), por aula, a partir de 1º de maio de 2011;
- 1,8% (um vírgula oito por cento), por aula, a partir de 1º de agosto de 2011;
- 2,5% (dois vírgula cinco por cento), por aula, a partir de 1º de janeiro de 2012.

A gratificação de regência de classe também sofreu alterações:

- 17% (dezessete por cento), a partir de 1º de maio de 2011;
- II - 20% (vinte por cento), a partir de 1º de agosto de 2011; e
- III - 25% (vinte e cinco por cento), a partir de 1º de janeiro de 2012.

Foram extintos o prêmio educar, o prêmio jubilar e o prêmio assiduidade que compunham a remuneração dos servidores da educação estadual de Santa

Catarina. Ao comparar a tabela 18 com a tabela 19, nota-se um leve aumento no vencimento básico, até porque alguns “penduricalhos” como prêmio educar, jubilar e assiduidade que antes apareciam em folha como gratificações foram incorporados ao valor do vencimento básico.

Quanto ao incentivo a uma melhor formação o que se percebe é que a motivação para uma formação continuada é mínima, pois ao verificarmos o valor da tabela 14 no nível (01)-A, com formação em nível médio, o professor recebia R$ 609,46 e na tabela 15 no nível (01)-A, passou a receber R$ 1.187,00, ou seja, um aumento de R$ 577,54. Já para os formados em licenciatura plena que na tabela 18 nível (07)-A, recebiam um vencimento básico de R$ 993,20 passando a receber na tabela 15 nível (07) A 1.380,00 receberam um aumento de R$ 386,80. Ou seja, menos que o reajuste recebido pelos professores de nível médio.

A tabela a seguir mostra o vencimento básico dos professores da rede estadual de Santa Catarina em abril de 2013.

Tabela 20 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, abril de 2013

Níveis		**Referências**						
Proposta	Atual	A	B	C	D	E	F	G
Nível Médio e Licenciatura Curta	1	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00
	2	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00
	3	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00
	4	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00
	5	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00
	6	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.567,00	1.638,18
Graduação	7	1.581,52	1.621,90	1.663,31	1.705,79	1.749,36	1.794,03	1.839,87
	8	1.686,34	1.729,37	1.773,50	1.818,77	1.865,19	1.912,79	1.953,61
	9	1.798,79	1.844,65	1.891,69	1.939,92	1.989,39	2.032,13	2.083,94
Especialização	10	1.942,83	1.992,38	2.043,20	2.095,32	2.148,75	2.203,57	2.259,78
Mestrado	11	2.127,39	2.181,71	2.237,43	2.294,58	2.353,17	2.413,27	2.474,92
Doutorado	12	2.321,12	2.380,44	2.441,29	2.503,71	2.567,73	2.633,36	2.700,69

Fonte: Secretaria da Educação SC, 2013

Observa-se que os problemas diagnosticados após a greve que foi o seu achatamento ainda persistem e o desestímulo à busca de uma melhor formação pode ainda persistir, pois a diferença de vencimentos é muito pequena quando se passa de um nível para outro. A maioria dos professores efetivos da rede estadual de Santa Catarina possui especialização, recebendo o vencimento básico inicial do nível 10 (A), que sofreu uma alteração de R$ 674,93, se considerarmos a tabela anterior à greve, isso sem levar em consideração as gratificações que foram incorporadas ao valor do vencimento inicial que já integravam a remuneração, representando um desestímulo maior ainda à formação continuada dos professores, fator este que pode interferir na qualidade do ensino e pode ter um impacto negativo no trabalho com os estudantes (BRASIL, 2012). É evidente que os professores catarinenses das escolas estaduais não possuem uma carreira que valoriza a titulação e a experiência. O impacto do PSPN na carreira dos professores da rede estadual catarinense, com problemas no vencimento inicial, sugere limites no reconhecimento econômico e social (GOUVEIA e TAVARES, 2012). Esta ausência de reconhecimento, sobretudo econômica, pode ser constata no gráfico a seguir.

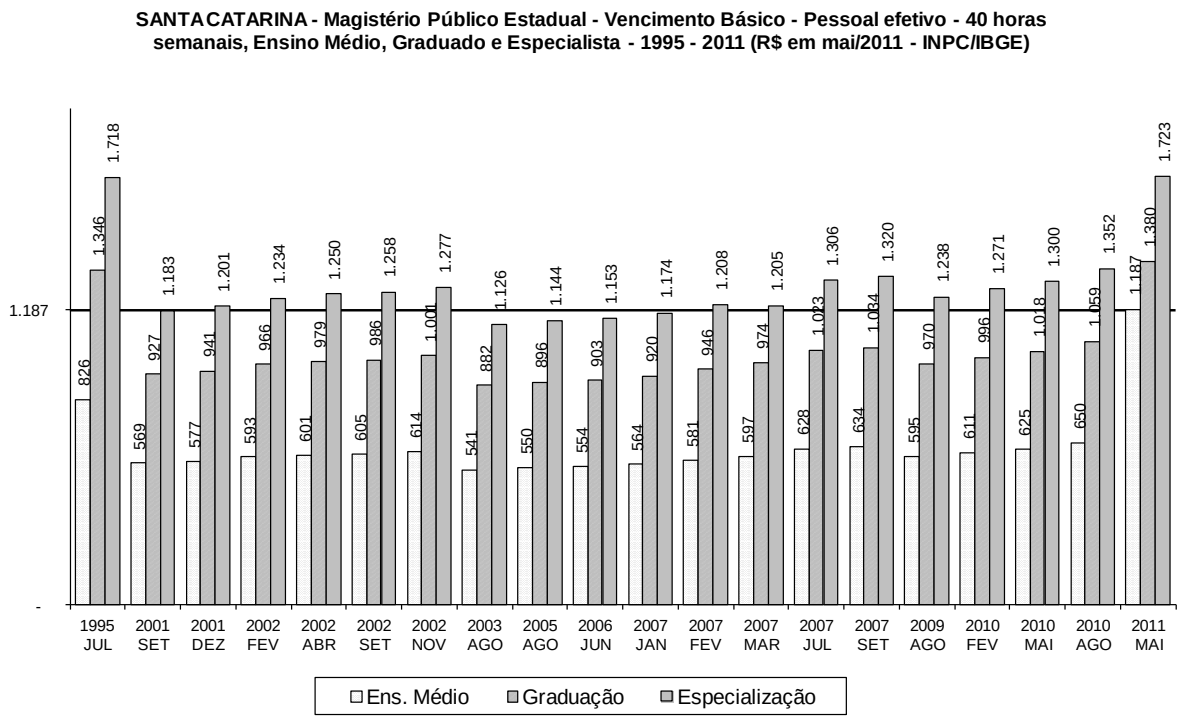

Gráfico 1 - Santa Catarina – Magistério Público Estadual – Vencimento Básico – Pessoal efetivo – 40 horas semanais, Ensino Médio, Graduado e Especialista – 1995 – 2011 (R$ em maio/2011-INPC/IBGE).
Fonte: Elaborado pela pesquisa remuneração, 2011.

Através do gráfico podemos perceber como aconteceu a variação do vencimento básico dos profissionais da educação em Santa Catarina. Os anos compreendidos entre 1995 e 2001 não estão representados no gráfico porque os salários permaneceram congelados neste período. Ao observar o gráfico do vencimento básico em valores deflacionados, nota-se que este permaneceu praticamente linear após a queda sofrida em 2001. Já em 2011 visivelmente o vencimento básico deu um salto em relação a 2010. Isso aconteceu, pois foram incorporadas algumas gratificações ao vencimento básico que antes compunham a remuneração e ainda foi reduzido o percentual pago em outras como já visto anteriormente. Deste modo, ao olhar apenas para as tabelas 19 e 20 e para o gráfico tem-se a impressão de aumento no vencimento básico e consequentemente na remuneração, porém com algumas gratificações incorporadas ao vencimento básico, este reajuste acaba sendo inferior e ainda assim o valor do vencimento básico em 2011 apenas se iguala ao de 1995.

Remunerar adequadamente os professores que lecionam nas escolas médias estaduais públicas de Santa Catarina seria a natural opção política de um estado realmente comprometido com uma educação de qualidade social. Entretanto, esta parece não ter sido a posição dos governos estaduais, explicitada na tabela 19, que traz dados sobre a (in)satisfação dos docentes em relação à sua remuneração.

Tabela 21 – Distribuição dos sujeitos docentes do Ensino Fundamental séries finais e do Ensino Médio de Santa Catarina quanto à satisfação em relação à remuneração recebida na unidade educacional.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Conformado	Satisfeito	Muito bem remunerado
Ensino Fundamental I (6º ao 9º ano)	26,7%	73,3%	0%	0%	0%
Ensino Médio	31,9%	61,7%	2,1%	3,2%	0%

Fonte: Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010

Percebe-se que 93,6% dos sujeitos docentes, professores do Ensino Médio, que participaram do survey realizado pela pesquisa nacional, já referida, estão insatisfeitos com sua remuneração. A busca por condições de trabalho docente adequadas somente será alcançada quando estas tomarem lugar de destaque nas pautas das políticas públicas de cada ente federado, visto que o Brasil possui um número elevado de sistemas de ensino diferentes e todos devem estar articulados, capitaneados pela união, na busca de proporcionar uma remuneração adequada aos professores de todas as etapas da educação básica. A precarização do trabalho docente, manifestada na remuneração inadequada, constitui um limite para a universalização da educação básica em condições de qualidade (ALVES; PINTO, 2011).

> O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Neste sentido, há que se ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão presentes fatores relevantes para se garantir uma escola pública de qualidade, tais como: (a) atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; (b) valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente decorrentes das reformas educacionais recentes (ALVES; PINTO, 2011, p. 3).

O percentual de professores insatisfeitos com sua remuneração é muito elevado e ajuda a compreender, por exemplo, a pouca atratividade da carreira docente (GATTI e SÁ BARRETO, 2009). Ausência de atratividade à carreira docente expressa uma contradição: de um lado a necessidade de ampliar o número de professores, a partir da obrigatoriedade ampliada dos 4 anos até os 17 anos. Por outro lado, a profissão docente se mostra sem atratividade e com limites em encontrar jovens dispostos a ingressar na docência, segundo as autoras citadas. De um lado temos todos os aparatos legais e os discursos sobre a importância da conclusão da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação, por outro lado veem-se professores desmotivados e recebendo remunerações que não condizem com suas necessidades, fazendo com que muitos professores migrem para outras profissões (GATTI e SÁ BARRETO, 2009).

Utilizando as médias remuneratórias dos servidores públicos do Estado de Santa Catarina, disponibilizadas, eletronicamente, pela secretaria de Estado da fazenda podemos perceber o caminho a ser percorrido para que a remuneração dos

professores da rede estadual de ensino seja adequada, tendo como referência a meta 17 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Os professores com licenciatura recebem menos que profissionais que tem o mesmo nível de formação ou nem precisam de formação superior.

Tabela 22 – Médias remuneratórias, selecionadas, por cargo/órgão do Estado de santa Catarina – Servidores ativos, julho de 2011

Órgão (sigla)	Descrição do cargo	Quantidade	Média (R$)
PGE	Procurador do Estado	94	26.969,76
SEF	Auditor fiscal receita estadual	490	24.719,13
PENSÂO-ESP	Pensão de ex governador	9	22.508,51
COHAB	Advogado	6	9.938,91
COHAB	Assistente social	9	9.708,27
COHAB	Engenheiro	14	9.260,96
SEA	Professor	5	8.493,63
UDESC	Professor universitário	714	8.366,70
SED	Consultor educacional	98	6.916,17
SJC	Médico	14	5.975,02
PGE	Analista técnico em gestão publica	126	5.603,27
FCEE	Fisioterapeuta	11	3.469,96
DEINFRA	Analista técnico gestão infraestrutura	930	3.495,45
CBMSC	CB Cabo	345	3.438,10
SED	Supervisor escolar	278	3.241,24
SED	Administrador escolar	390	3.169,18
SED	Orientador educacional	626	3.018,50
CIDASC	Agente Operacional de Serviços Gerais	111	2.747,87
SED	Professor	16662	2.742,11
SED	Professor act cod hab 300	10308	1.359,61
SED	Professor act cod hab 200	21	1.089,81
SED	Professor act cod hab 100	6648	1.073,86

Fonte: Elaborada pela autora através de dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Fazenda, 2011.

As médias remuneratórias da tabela 20 são disponibilizadas eletronicamente pela Secretaria de Estado da Fazenda. A referida tabela explicita um total de 322 médias e é referente ao mês de julho de 2011. A tabela completa

encontra-se no anexo 1. Para análise nesse trabalho foram selecionadas algumas médias entre as melhores remunerações, com formação superior e sem formação superior.

O maior número de profissionais descritos na tabela 20 são os professores efetivos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), com uma média remuneratória de R4 2.742,11. Os professores ACTs aparecem 8 vezes na tabela completa com diversos códigos, que significam as diferentes habilitações e possuem uma média remuneratória bem inferior à dos efetivos, até porque não progridem na carreira, como já foi referido. Entretanto, mesmo considerando que a média remuneratória dos professores efetivos é maior que a média remuneratória dos ACTs, a diferença não é animadora quando se compara a remuneração com outros profissionais dos quais se exige a mesma formação. Por exemplo, um advogado recebe um salário médio de R$ 9.938,91 e um assistente social recebe R$ 9.708,27 enquanto um professor com mesma formação recebe R$ 2.742,11.

A precarização do trabalho dos professores expressa em sua remuneração, se evidencia um agente operacional de serviços gerais da CIDASC possui média remuneratória muito superior a de um ACT e praticamente a mesma de um professor efetivo, sendo que pode possuir apenas o ensino fundamental. Os professores da rede estadual de Santa Catarina recebem menos que servidores públicos estaduais com formação em nível superior e técnica.

A precarização do trabalho docente materializada na ausência de valorização da profissão, com destaque a inadequada remuneração fazem com que os alunos que concluem o Ensino Médio procurem por uma formação que lhes garanta um melhor rendimento e uma melhor valorização social. A fundação Carlos Chagas realizou um estudo com jovens que estavam cursando o Ensino Médio e constatou que a carreira docente não é atrativa para estes jovens, embora admirem estes profissionais que a escolheram, vista como de muito sacrifício, pouco valorizada e mal remunerada (ALVES; PINTO, 2011).

Em um país capitalista a remuneração determina uma melhor ou pior condição/qualidade de vida. Remunerar adequadamente[16] os professores que

[16] Remunerar adequadamente seria aproximar os rendimentos dos professores com formação em nível superior daqueles recebidos por profissionais com nível de formação equivalente (ALVES; PINTO, 2011).

lecionam nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina não tem se constituído opção política de um estado da federação realmente comprometido em cumprir com a obrigatoriedade proposta em lei e, comprometido com a busca em oferecer uma escola média de qualidade social.

> A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (LEI DO PISO, p. 69, 2011).

Com base em Alves e Pinto (2011) destaca-se mais uma vez que a discussão sobre remuneração está vinculada a fatores essenciais à conquista de uma escola pública de qualidade para todos, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social do professor; financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que a remuneração dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação.

As condições de trabalho docente se articulam a uma educação de qualidade social, necessária para formar um pensamento crítico capaz de permitir ao estudante participar da vida social e produtiva. Por este motivo,, além de cumprir com a obrigatoriedade dos 15 aos 17 anos deve-se pensar na qualidade social do ensino oferecido aos alunos. Sabendo que esta qualidade depende das condições físicas das escolas e de professores motivados e interessados nos processos de ensino. Depende da valorização dos profissionais da educação.

A realização do trabalho em espaços precários, sem os recursos necessários, com remuneração e jornada inadequadas, convivendo com indicadores educacionais desfavoráveis, vai exigir do professor das escolas médias de Santa Catarina “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, p. 677). Tal realidade é um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no país (GATTI; BARRETO, 2009) e expressam que em Santa Catarina o Ensino Médio não foi priorizado. Traduzem a massificação barata da rede estadual e indicam que, no Brasil, a educação não foi priorizada, revelada nos

escassos recursos a ela destinados, em consequência da ausência de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou conhecer o Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina, na intenção de compreender as configurações, os limites e as perspectivas através de aspectos da matrícula, das condições de trabalho docente e sua remuneração.

Os dados relacionados ao Ensino Médio apontam uma acomodação da matrícula a partir de 2005, sugerindo o desafio de retomar a expansão que houve na década de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000.

Diante dos achados da pesquisa é possível dizer que para cumprir com a obrigatoriedade da educação básica proposta pela Emenda Constitucional nº 59/2009, dos 15 aos 17 anos, no estado de Santa Catarina, é necessário matricular mais 65 mil jovens até 2016. Destaca-se aqui um desafio à educação catarinense, pois há um número muito elevado de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola.

A idade adequada para frequentar o Ensino Médio é dos 15 aos 17 anos, porém a obrigatoriedade diz que estes jovens devem frequentar a escola independente de qual etapa de ensino estejam inseridos. Todavia, analisar onde se encontram os jovens de 15 a 17 anos, ajuda na compreensão das condições que Santa Catarina detém para cumprir com a obrigatoriedade ampliada. Cabe destacar a importância de trazer os jovens para a escola e eliminar a distorção idade série que acaba retendo muitos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Destaca-se que não basta garantir o acesso, mas garantir também a permanência e a conclusão de todas as etapas da educação e de preferência na idade adequada a cada etapa. Deste modo a ampliação da escolaridade obrigatória até os 17 anos pode contribuir para que todos os jovens concluam a Educação Básica com idade adequada.

Para garantir que mais jovens iniciem o Ensino Médio e o concluam aos 17 anos é necessário diminuir as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada distorção idade-série verificada nos últimos anos e que tiveram em 2011, como consequência, a matrícula de aproximadamente 50 mil alunos com 18 anos ou mais no Ensino Médio. Diminuir estas taxas também no Ensino Fundamental deverá oportunizar que 88 mil jovens de 15 a 17 anos que se encontram no Ensino Fundamental possam ingressar na escola média. O estudo

aponta mesmo considerando os 185 mil alunos matriculados no Ensino Médio regular em Santa Catarina, havia 153 mil jovens com idade adequada à escola média em 2011, mas que não estavam nela.

O Projeto de Lei 8.035/2010 em sua meta 3 propõe universalizar o atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa de matrícula líquida para 85%. Com os dados encontrados em 2011 na rede estadual de Santa Catarina revelam-se desafios para que se cumpra com esta meta. A taxa de matrícula líquida em 2011 era de 54,7% devendo elevar-se em 30,3%.

Ao analisar os dados constatou-se uma taxa de matrícula bruta no Ensino Médio de 74,3%. Destaca-se deste modo a necessidade da construção de mais escolas para abrigar os jovens que devem vir a fazer parte da escola média catarinense. Esta pesquisa permite afirmar através dos dados analisados que o governo catarinense terá dificuldades de, isoladamente, cumprir com a obrigatoriedade prevista pela Emenda Constitucional nº 59/2009. E não cumpri-la significa se distanciar da qualidade da educação básica que se relaciona com a democratização do acesso, permanência e condições de aprendizagem.

A universalização com qualidade se articula com condições de trabalho docente nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina e o estudo aponta que existem limites a serem ultrapassados. Com relação à infraestrutura das escolas catarinenses constatou-se que não são os ideais e que os professores percebem sua importância para o processo ensino aprendizagem. A melhoria nas condições de trabalho docente dos profissionais da rede estadual do estado de Santa Catarina é um dos principais desafios. O acesso à carreira docente está precarizado, com a persistência de um número elevado de ACTs. Os dados apontam que o plano de carreira estadual não converge com a permanência na profissão, com uma tabela de vencimento básico que não valoriza a formação inicial e continuada e não cumpre com a Lei nº 11.738/2008, dispondo de hora atividade abaixo do prevista na referida lei que é de 1/3 da carga horária total para planejamento, por exemplo.

Em um contexto de desvalorização e precárias condições de trabalho infere-se, também com base na literatura, que a carreira docente não se torna atraente para os jovens que estão concluindo o Ensino Médio. A desvalorização da profissão e os baixos salários fazem com que ser professor do Ensino Médio nas escolas estaduais catarinense não seja algo atraente. Os dados e a literatura

visitada expressam a necessidade de garantir melhor reconhecimento econômico e social para os referidos profissionais. Para Garcia e Anadon (2009) as políticas educacionais, desde a década de 1990, estão introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente, mudanças essas ocorridas nas últimas décadas, que estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que aliadas aos baixos salários e à deterioração das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a frustração e desencantos.

A meta 17 do Projeto de Lei 8.035/2008 traz o desafio de aproximar a remuneração dos docentes às recebidas por profissionais com o mesmo nível de formação. Pelos dados analisados muitas profissões que exigem o mesmo grau de escolaridade ou às vezes menos que o de um professor, recebe uma remuneração superior, quando analisadas as médias remuneratórias. Efetivo ou admitido em caráter temporário o professor da rede estadual catarinense é desvalorizado em relação às médias remuneratórias de outros servidores públicos do estado, mesmo com o mesmo “empregador”, no caso o estado catarinense.

A presente pesquisa aponta para a desvalorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina, explicitadas no vencimento básico e na carreira inadequados. A universalização do Ensino Médio com qualidade social só pode ser concretizada se a expansão da matrícula for retomada e se as condições de trabalho docente forem melhoradas com a elevação do estatuto social e econômico dos professores catarinenses. Para isto é preciso adequar formação, remuneração, condições de trabalho e carreira de forma sustentável.

Diante da importância dada à remuneração, principalmente quando se vive em um país capitalista como o Brasil, este pode ser o ponto chave para a escolha da profissão docente. Deste modo para atrair sujeitos dispostos a ingressar na carreira e nela permanecer, torna-se primordial a oferta de boas condições de trabalho envolvendo plano de carreira, jornada de trabalho adequada e, sobretudo remunerar adequadamente.

O PL 8.035 que cria um novo Plano Nacional de Educação e que está tramitando no senado propõe um aumento significativo do PIB investido em educação. Atualmente, segundo o relatório de observação nº 4, (BRASIL, 2011, p. 16) o Brasil investe 5%. O referido Plano, em sua meta 20 propõe 10% do PIB para

Educação Pública. Trata-se de uma meta necessária para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Tem-se observado um crescimento significativo de estudos no campo da educação relacionados ao Ensino Médio e à valorização dos profissionais da educação. Entretanto, ainda se faz necessário conhecer com mais profundidade quem são os alunos e os professores da escola média. Conhecer, compreender quem são os sujeitos discentes e docentes das escolas médias estaduais catarinenses, com destaque ao acesso, permanência, condições de aprendizagem e as condições de realização do trabalho docente, considerando as condições de trabalho e remuneração dos professores da educação básica, pode contribuir para elaboração de políticas públicas para uma educação média de qualidade social. Vale destacar, com base em Frigotto e Ciavatta (2011), que a realidade precária do Ensino Médio no Brasil não é uma fatalidade e, que uma escola média com qualidade é possível. A escola somente será construída por forças sociais em luta pela instituição de um Sistema Nacional de Educação e pela ampliação dos recursos para o Ensino Médio público, com o cumprimento das metas previstas no novo PNE que apontam para outro horizonte: a qualidade do Ensino Médio e a valorização de seus professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Ampliação da obrigatoriedade na Educação Básica:** como garantir o direito sem comprometer a qualidade? Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – v. 7, n. 7, jul./dez. 2010. Brasília: CNTE, 2007. P. 211 – 230.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil:** um aporte. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 143, mai./ago. 2011.

ARAUJO. Gilda Cardoso de. Direito à Educação Básica: a cooperação entre os entes federados. **Retratos da Escola/** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – v.4, n.7, jul./dez. 2010. Brasília: CNTE, 2007. p. 231- 244.

BASSI, Marcos Edgar; SANDRINI, Nádia. **Remuneração e plano de cargos e salários do magistério público de educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.** In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4, 2012, Tubarão, SC. RAUEN, Fábio José (Org.). Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP. Tubarão, Ed. da Unisul, 2012. p. 1-13. Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/artigos_III%20sfp/Erly%20Popoaski.pdf>. Acesso em 23 nov. 2012.

_____; DEBOVI, Andrei Kirsch. **Valorização do Magistério Público:** diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal da Florianópolis e Estadual de Santa Catarina. In: Congresso Nacional De Educaçâo, 10, 2011.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Os Movimentos de Resistência no Brasil:** o papel do fórum nacional em defesa da escola pública. Universidade e Sociedade, DF, ano XXI, n. 48, jul. de 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 5 fev. 2012.

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

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 2 jan. 2011.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 2 jan. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006**.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

_____. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/ L11494.htm>. Acesso em: 02 jan. 2012.

_____. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Modifica a redação do artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/emendas/emc/ emc59.htm>. Acesso em: 2 jan. 2011.

_____. Presidência da República, Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Observatório da Equidade, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico:** Censo Escolar. Brasília: MEC/Inep/DEED, 2010.

_____. Presidência da República, Observatório da equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil.** Brasília: Presidência da República, Observatório da equidade. 2 ed. 2011.

_____. **Lei nº 10.172/01.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2011.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035.** Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2011

_____. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico**: Censo Escolar. Brasília: MEC/Inep/DEED, 2011.

CAMARGO, Rubens Barbosa de ET AL. **Financiamento e remuneração docente**: um começo de conversa em tempos de piso. RBPAE, São Paulo, v. 25, nº 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação em debate.** Caderno do Observatório – Ação Educativa, São Paulo, 2004.

CERQUEIRA, Aliana Geórgia Carvalho et al. **A trajetória da LDB:** um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: XX Ciclo de Estudos Históricos. 2009. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Anais. Bahia. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 05/01/2012.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a lei do piso.** Disponivel em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11118-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-.> Acesso em 29 de novembro de 2012.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. **Vinte anos da Constituição federal de 1988:** avanços e desafios na educação brasileira. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Vol. 2 cap. 1. 2008.

_____. (Org.) ; OUTROS, E. (Org.) . **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** 1ª. ed. Brasília: IPEA, 2011. v. 1. 227p .

COSTA, Gilvan Luiz Machado; MACHADO, M. J. S. . **Professores de escolas públicas catarinenses:** entre os discursos proclamados e a materialização do trabalho docente. Cadernos ANPAE, v. 11, p. 1-14, 2011.

_____. **Desafios à universalização e a qualidade social do Ensino Médio no Brasil.** VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

_____. **O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan/abr. 2013.

_____; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil.** Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011

_____. **O ensino médio no Brasil:** expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009 .

_____. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009:** Questões estruturais e conjunturais de uma política. Cadernos Cedes, Campinas, v.31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FARENZENA, Nalú. **A emenda da obrigatoriedade:** mudanças e permanências. Retratos da escola/escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – v. 4, n.7, jul./dez. 2010. Brasília: CNTE, 2007. p. 197 – 209.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cadernos Cedes, Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia; ANADON; Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIL, Juca. **Conselho do FUNDEF:** uma história de atribuições esvaziadas. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. (Orgs). *Políticas P úblicas e Formação de Professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GOMES, Alfredo M.; CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva; LOUREIRO, Walderês Nunes.A educação básica e novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **Plano Nacional de Educação** (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2 ed. Bele Horizonte: Autêntica, 2011.

GOUVEIA, A. B. (Org.) ; PINTO, J M R (Org.) ; CORBUCCI, P R (Org.) . **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação.** Brasília: IPEA, 2011. v. 1. 227p .

JR; Amarilio Ferreira; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Revista educação e sociedade. v. 27, n. 97, p. 1159-1179. Set/dez. 2006.

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

_____. **A formação de professores para o Ensino Médio:** velhos problemas, novos desafios. Educação e sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. **Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016:** o que evidenciam as estatísticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

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

OLIVEIRA, Bety A. (org). **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. Caps. 1 e 4.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Cadernos Cedes, Campinas, v.32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

_____. **O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada:** que lições podemos tirar de experiências observadas? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004.

_____; ASSUNÇÃO, Ada Avila . **Condições de trabalho docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010 (Verbete).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 11, p. 61-74, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 03/01/2012.

_____. **Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade:** uma análise histórica. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte.** Revista brasileira de educação, v. 17, n. 51, set./dez. 2012

Qualidade. In: Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, 2010. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=qualidade>. Acesso em: 06/01/2012.

RAMOS, M. N. . **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades:** concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 771-788, 2011.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de e HOFLING, Eloísa de Mattos. **Qualidade da política de integração escola-comunidade: educação para a paz?** Cadernos Cedes, Campinas, vol.29, n.78, p. 273-278, mai./ago. 2009.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.844**, de 29 de julho de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 1986. Disponível em http://200.192.66.20/ales/docs/1986/6844_1986_lei.doc. Acesso: 05 jan. 2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.139**, de 28 de outubro de 1992. Dispões sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1992/001139-011-0-1992-000.htm>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **Lei Complementar nº 456**, de 11 de agosto de 2009. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Disponível em: <www.portaldoservidor.sc.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **Lei Complementar nº 539**, de 18 de julho de 2011. Modifica o valor do vencimento, altera gratificações, absorve e extingue vantagens pecuniárias dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. Disponível em: http://greve-professores-sc.blogspot.com.br/2011/07/lei-complementar-n-539-de-18-de-julho.html. Acesso em: 17 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Sistema nacional de Educação articulado com Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação, vol. 15, n.44, p. 380-392, 2010.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 223-274.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAIS, Maria C. M. ENVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2004.

TELLES, Vera Silva da. **Direitos sociais:** afinal do que se trata?. Artigos departamento de Sociologia da USP (Universidade de São Paulo). Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/ds/veratelles/artigos/1996%20Direitos%20Sociais.pdf>. Acesso em: 03/01/2012.

VIEIRA, Lívia Fraga; SOUZA, Gisele de. **Trabalho e emprego na Educação Infantil no Brasil:** segmentações e desigualdades. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro: 2009.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação.** Revista Diálogo Educacional . v. 2, n. 3, p. 171-181. Jan/jun. 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Número de matrículas na Educação Infantil em Santa Catarina por dependência administrativa (1996 – 2011)

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Pré fundos	**1996**	182.022	412	41.253	101.084	39.273
	1997	181.750	474	36.710	109.114	35.452
FUNDEF	**1998**	174.941	463	17.608	121.125	35.745
	1999	202.271	284	27.738	132.936	41.313
	2000	212.527	275	25.268	142.649	44.335
	2001	226.764	280	23.919	151.493	51.072
	2002	233.513	283	23.181	158.834	51.215
	2003	237.215	278	22.632	163.772	50.533
	2004	246.260	279	22.226	171.579	52.176
	2005	247.617	274	22.051	173.377	51.915
	2006	243.261	274	21.438	172.053	49.496
FUNDEB	**2007**	234.355	276	17.171	175.296	41.612
	2008	245.028	267	11.704	187.914	45.143
	2009	254.991	273	160	207.545	47.013
	2010	266.232	260	148	218.246	47.578
	2011	274.329	241	41	225.055	48.992

Fonte: INEP/MEC Microdados censo Escolar 1996-1997 e Sinopses Estatísticas 1996 - 2011

ANEXOS

Anexo 1 – Médias remuneratórias por cargo/órgão do Estado – Servidores Ativos Julho de 2011

Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Fazenda
Diretoria de Auditoria Geral
Gerência de Auditoria de Pessoal

Informação nº 0281/11

Anexo VIIA - Médias remuneratórias por cargo/órgão do Estado - Servidores Ativos - JULHO/11

Administração Direta, Autarquias, Fundações e Empresas Estatais Dependentes

Cód. órgão	Sigla	Cód. Cargo	Descrição do Cargo	Quantidade	*Média
201	PGE	5029	PROCURADOR DO ESTADO	94	26.969,76
901	SEF	0016	AUDITOR FISCAL REC ESTADUAL	490	24.719,13
1506	PENSAO-ESP	314	PENSAO DE EX GOVERNANDOR	9	22.508,51
2802	CBMSC	1	CEL CORONEL	6	18.051,62
1001	SSP	971	DELEGADO POLICIA ENTR ESPECIAL	68	17.535,61
2801	PMSC	1	CEL CORONEL	28	16.778,59
2802	CBMSC	2	TEN CEL TENENTE CORONEL	15	16.384,15
2802	CBMSC	3	MAJ MAJOR	27	15.014,96
2801	PMSC	2	TEN CEL TENENTE CORONEL	131	14.146,27
901	SEF	4619	AUDITOR INTERNO PODER EXECUTIVO	64	13.707,28
1001	SSP	970	DELEGADO POLICIA ENTR FINAL	164	13.619,63
2801	PMSC	3	MAJ MAJOR	187	12.694,36
2802	CBMSC	4	CAP CAPITAO	44	12.563,55
901	SEF	4622	CONTADOR DA FAZENDA PUBLICA	101	12.285,86
901	SEF	1197	ANALISTA DA RECEITA ESTADUAL	520	11.542,91
1001	SSP	969	DELEGADO POLICIA ENTR INICIAL	109	10.778,66
1305	EPAGRI	64	AGENTE TEC FORM SUPERIOR IV	121	10.623,93
1001	SSP	999	PERITO CRIMINAL BIOQUIMICO	22	10.549,05
2802	CBMSC	6	2 TEN 2 TENENTE	11	10.333,61
2801	PMSC	4	CAP CAPITAO	174	10.313,70
1001	SSP	968	DELEGADO DE POLICIA SUBSTITUTO	76	10.273,94
602	COHAB	101	ADVOGADO	6	9.938,91
2802	CBMSC	5	1 TEN 1 TENENTE	26	9.907,32
602	COHAB	103	ASSISTENTE SOCIAL	9	9.708,27
1001	SSP	948	PERITO CRIMINAL	130	9.622,99
602	COHAB	106	ENGENHEIRO	14	9.260,96
1001	SSP	949	PERITO MEDICO LEGISTA	88	9.193,53
2005	UDESC	977	ADVOGADO FUNDACIONAL	8	9.153,31
2801	PMSC	5	1 TEN 1 TENENTE	76	8.951,47
2801	PMSC	6	2 TEN 2 TENENTE	66	8.872,68
201	PGE	6033	ADVOGADO	15	8.593,51
1401	SES	957	ANALISTA TEC GESTAO PROM SAUDE	1439	8.523,89
1501	SEA	7788	PROFESSOR	5	8.493,63
2005	UDESC	621	PROFESSOR UNIVERSITARIO	714	8.366,70
602	COHAB	113	TECNICO EM EDIFICACOES	13	8.162,63
801	SJC	917	ANALISTA TEC GESTAO PUBLICA	8	7.880,79
1305	EPAGRI	63	AGENTE TEC FORM SUPERIOR III	356	7.876,94
602	COHAB	126	CI AUX ADMINISTR	5	7.746,39
1702	SANTUR	5000	ATIVIDADES DE NIVEL SUPERIOR	6	7.409,51
901	SEF	6133	ANALISTA FINANCEIRO DO TESOURO ESTADUAL	7	7.119,30
901	SEF	4276	ANALISTA TECNICO EM GESTAO PUBLICA	5	6.999,48
2001	SED	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	98	6.916,17
1303	CIDASC	5	AGENTE TEC FORMACAO SUPERIOR	553	6.906,16
3010	SDR-CACADO	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	5	6.847,64
704	SAN	3933	ANALISTA TECNICO EM GESTAO GOVERNAMENTAL	6	6.837,13
1501	SEA	3933	ANALISTA TECNICO EM GESTAO GOVERNAMENTAL	5	6.688,79
3006	SDR-CONCOR	701	PROFESSOR	10	6.571,71
1503	IPREV	6093	ADVOGADO AUTARQUICO	16	6.451,29
1305	EPAGRI	62	AGENTE TEC FORM SUPERIOR II	129	6.415,76
3002	SDR-MARAVI	701	PROFESSOR	9	6.230,16
602	COHAB	110	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	9	6.170,55
1501	SEA	0365	ANALISTA TECNICO EM GESTAO E PROMOCAO DE SAUDE	34	6.131,01
3007	SDR-JOACAB	897	E A E ADMINISTRADOR ESCOLAR	7	5.982,65
3004	SDR-CHAPEC	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	13	5.978,24
801	SJC	672	MEDICO	14	5.975,02
1001	SSP	967	PSICOLOGO POLICIAL CIVIL	30	5.883,74
3029	SDR-PALMIT	701	PROFESSOR	12	5.867,57
3012	SDR-RDOSUL	701	PROFESSOR	15	5.801,15
3005	SDR-XANXER	701	PROFESSOR	9	5.791,33
1401	SES	964	MEDICO	401	5.763,62
2005	UDESC	919	TEC UNIVERS DESENVOLVIMENTO	226	5.757,27
1501	SEA	7777	CONSULTOR EDUCACIONAL	6	5.734,28
501	SST	701	PROFESSOR	6	5.690,68
3018	SDR-GRFPOL	917	ANALISTA TEC GESTAO PUBLICA	6	5.680,80
3004	SDR-CHAPEC	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	11	5.659,36
3010	SDR-CACADO	701	PROFESSOR	7	5.606,22
201	PGE	4276	ANALISTA TECNICO EM GESTAO PUBLICA	126	5.603,27
3032	SDR-QUILOM	701	PROFESSOR	12	5.514,41
3025	SDR-MAFRA	701	PROFESSOR	21	5.514,33
3027	SDR-LAGES	897	E A E ADMINISTRADOR ESCOLAR	5	5.513,64
3017	SDR-ITAJAI	701	PROFESSOR	15	5.497,94
3010	SDR-CACADO	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	8	5.492,01
3006	SDR-CONCOR	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	8	5.346,48
3026	SDR-CANOIN	701	PROFESSOR	7	5.339,30
3008	SDR-CNOVOS	701	PROFESSOR	15	5.336,77
3031	SDR-ITAPIR	701	PROFESSOR	12	5.313,01

Cód. órgão	Sigla	Cód. Cargo	Descrição do Cargo	Quantidade	*Média
3019	SDR-LAGUNA	701	PROFESSOR	12	5.302,05
2802	CBMSC	8	SUB TEN SUBTENENTE	43	5.289,50
3013	SDR-ITUPOR	701	PROFESSOR	11	5.262,22
3030	SDR-DIOCER	701	PROFESSOR	11	5.212,41
3034	SDR-TAIO	701	PROFESSOR	15	5.201,49
3014	SDR-IBIRAM	701	PROFESSOR	16	5.199,05
3035	SDR-TIMBO	701	PROFESSOR	12	5.190,89
1205	DEINFRA	6470	SUPERINTENDENTE REGIONAL	6	5.190,70
3007	SDR-JOACAB	701	PROFESSOR	12	5.183,72
1305	EPAGRI	61	AGENTE TEC FORM SUPERIOR I	330	5.172,01
3033	SDR-SEARA	701	PROFESSOR	13	5.171,82
1501	SEA	4626	ANALISTA TECNICO EM GESTAO DE DESENVOLVIMENTO REGI	5	5.169,89
1503	IPREV	0022	ANALISTA TECNICO EM GESTAO PREVIDENCIARIA	237	5.160,50
3009	SDR-VIDEIR	701	PROFESSOR	7	5.149,94
3036	SDR-BNORTE	701	PROFESSOR	15	5.146,40
3004	SDR-CHAPEC	701	PROFESSOR	13	5.129,14
1501	SEA	4276	ANALISTA TECNICO EM GESTAO PUBLICA	490	5.101,21
3017	SDR-ITAJAI	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	20	5.096,05
3003	SDR-SLOEST	701	PROFESSOR	14	5.088,15
3024	SDR-JARSUL	701	PROFESSOR	12	5.068,18
3023	SDR-JOINVL	701	PROFESSOR	12	5.048,96
902	SPG	4276	ANALISTA TECNICO EM GESTAO PUBLICA	22	4.989,83
3027	SDR-LAGES	701	PROFESSOR	15	4.959,11
3028	SDR-SAOJOA	701	PROFESSOR	11	4.918,26
3024	SDR-JARSUL	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	11	4.918,11
201	PGE	6013	ASSISTENTE JURIDICO	55	4.913,24
2801	PMSC	8	SUB TEN SUBTENENTE	169	4.903,44
3017	SDR-ITAJAI	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	11	4.878,00
2006	FESPORTE	946	ANALISTA TEC GESTAO ESPORTE	23	4.863,86
3017	SDR-ITAJAI	896	E A E ORIENTADOR EDUCACIONAL	5	4.859,47
3022	SDR-ARARAN	701	PROFESSOR	16	4.852,33
3016	SDR-BRUSQU	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	11	4.849,95
3025	SDR-MAFRA	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	14	4.794,30
3011	SDR-CTBANO	701	PROFESSOR	13	4.792,83
3001	SDR-SMOEST	701	PROFESSOR	17	4.792,15
3012	SDR-RDOSUL	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	6	4.788,29
3015	SDR-BLUMEN	701	PROFESSOR	17	4.757,49
3007	SDR-JOACAB	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	18	4.745,68
1802	FCC	1881	ANALISTA TECNICO EM GESTAO CULTURA TURISMO ESPORTE	6	4.704,51
3009	SDR-VIDEIR	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	4.679,83
3021	SDR-CRICIU	701	PROFESSOR	31	4.664,59
3023	SDR-JOINVL	897	E A E ADMINISTRADOR ESCOLAR	9	4.652,56
1201	SIE	931	ANALISTA TEC GEST INFRA ESTRUT	18	4.612,10
3801	PCPM	988	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	11	4.597,79
1001	SSP	966	ESCRIVAO DE POLICIA CIVIL	549	4.584,68
3002	SDR-MARAVI	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	5	4.567,77
1702	SANTUR	4000	ATIVIDADES DE NIVEL MEDIO	24	4.560,91
2003	FCEE	942	ANALISTA TEC GEST PROM ED ESPE	109	4.506,50
3016	SDR-BRUSQU	701	PROFESSOR	10	4.492,19
604	FATMA	6063	ANALISTA TECNICO EM GESTAO AMBIENTAL	249	4.446,18
3001	SDR-SMOEST	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	9	4.424,73
3015	SDR-BLUMEN	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	8	4.405,30
2802	CBMSC	9	1 SGT 1 SARGENTO	84	4.404,81
3027	SDR-LAGES	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	13	4.389,50
2301	SEC	2907	ANALISTA TECNICO EM GESTAO E COMUNICACAO PUBLICA	11	4.388,39
3005	SDR-XANXER	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	7	4.388,19
3007	SDR-JOACAB	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	16	4.364,16
1305	EPAGRI	54	AGENTE OPERACIONAL TECNICO IV	197	4.347,82
2801	PMSC	9	1 SGT 1 SARGENTO	351	4.342,12
3013	SDR-ITUPOR	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	7	4.321,10
3018	SDR-GRFPOL	701	PROFESSOR	17	4.314,41
1001	SSP	952	PAPILOSCOPISTA	44	4.273,20
1001	SSP	965	AGENTE DE POLICIA CIVIL	2.225	4.263,68
3020	SDR-TUBARA	701	PROFESSOR	14	4.248,92
3028	SDR-SAOJOA	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	7	4.231,93
3024	SDR-JARSUL	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	4.196,26
3026	SDR-CANOIN	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	8	4.173,19
2801	PMSC	14	CADETE CADETE PM	66	4.154,57
2005	UDESC	468	PROFESSOR COLABORADOR	355	4.135,14
1401	SES	6039	ASSISTENTE DO SUPERINTENDENTE	5	4.132,86
2802	CBMSC	11	3 SGT 3 SARGENTO	214	4.103,02
3027	SDR-LAGES	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	4.079,28
2802	CBMSC	10	2 SGT 2 SARGENTO	26	4.024,25
3023	SDR-JOINVL	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	23	4.002,96
801	SJC	497	AGENTE EM ATIV ADMINISTRATIVAS	7	3.997,59
2801	PMSC	11	3 SGT 3 SARGENTO	403	3.996,16
1706	JUCESC	5721	ANALISTA TECNICO EM GESTAO DE REGISTRO MERCANTIL	41	3.987,16
3025	SDR-MAFRA	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	5	3.974,90
3011	SDR-CTBANO	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	7	3.963,55
3018	SDR-GRFPOL	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	35	3.936,38
2003	FCEE	672	MEDICO	7	3.921,25
3019	SDR-LAGUNA	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	8	3.886,31
2801	PMSC	10	2 SGT 2 SARGENTO	416	3.884,11
3019	SDR-LAGUNA	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	10	3.839,45
2802	CBMSC	14	CADETE CADETE BM	67	3.814,31
801	SJC	459	ANALISTA TEC ADMINISTRATIVO II	5	3.801,10

Cód. órgão	Sigla	Cód. Cargo	Descrição do Cargo	Quantidade	*Média
3020	SDR-TUBARA	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	15	3.799,11
3011	SDR-CTBANO	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	7	3.791,47
1303	CIDASC	4	AGENTE OPERACIONAL TECNICO	135	3.788,65
3001	SDR-SMOEST	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	3.774,84
3022	SDR-ARARAN	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	17	3.760,81
3005	SDR-XANXER	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	8	3.732,58
3020	SDR-TUBARA	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	9	3.732,48
801	SJC	5930	GERENTE SAUDE ENSINO E PROM SO	5	3.709,84
1001	SSP	850	PEDAGOGO	5	3.683,53
1305	EPAGRI	43	AGENTE OPER ADMINISTRATIVO III	105	3.675,72
502	SDS	2223	ANALISTA TECNICO EM GESTAO DE DESENVOLVIMENTO SUST	37	3.649,17
3014	SDR-IBIRAM	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	11	3.649,12
2005	UDESC	920	TECNICO UNIVERSITARIO SUPORTE	271	3.615,74
3021	SDR-CRICIU	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	14	3.599,47
1203	APSFS	928	ANALISTA TEC GESTAO PORTUARIA	178	3.597,65
3007	SDR-JOACAB	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	6	3.578,49
3021	SDR-CRICIU	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	14	3.540,48
501	SST	943	ANALISTA TEC G DES SOC TRAB RE	237	3.508,84
1305	EPAGRI	213	SERVIDOR PUBLICO	6	3.504,81
1205	DEINFRA	931	ANALISTA TEC GEST INFRA ESTRUT	930	3.495,45
3002	SDR-MARAVI	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	6	3.473,03
2003	FCEE	650	FISIOTERAPEUTA	11	3.469,96
3015	SDR-BLUMEN	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	3.446,56
3801	PCPM	982	ARTIFICE I	6	3.441,75
3023	SDR-JOINVL	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	3.441,66
2802	CBMSC	12	CB CABO	345	3.438,10
3801	PCPM	980	AGENTE EM ATIV ADMINISTRATIVAS	9	3.431,54
801	SJC	676	MOTORISTA	18	3.393,68
801	SJC	494	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	56	3.391,97
2801	PMSC	12	CB CABO	1554	3.390,40
3005	SDR-XANXER	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	5	3.386,42
3003	SDR-SLOEST	470	CONSULTOR EDUCACIONAL	5	3.363,14
3026	SDR-CANOIN	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	9	3.330,64
1802	FCC	3249	ANALISTA TECNICO EM GESTAO CULTURAL	145	3.312,73
1401	SES	918	ANALISTA TEC GESTAO PROM SAUDE	8394	3.310,31
1305	EPAGRI	52	AGENTE OPERACIONAL TECNICO II	21	3.279,46
1301	SAR	936	ANALISTA TEC GESTAO AG E RURAL	108	3.279,17
801	SJC	936	ANALISTA TEC GESTAO AG E RURAL	21	3.256,26
3018	SDR-GRFPOL	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	16	3.241,64
2001	SED	898	E A E SUPERVISOR ESCOLAR	278	3.241,24
2005	UDESC	922	TECNICO UNIVERSITARIO SERVICOS	53	3.231,10
701	SCA	3933	ANALISTA TECNICO EM GESTAO GOVERNAMENTAL	60	3.202,73
1503	IPREV	9792	AGENTE SERVICOS GERAIS	5	3.170,62
2001	SED	897	E A E ADMINISTRADOR ESCOLAR	390	3.169,18
1202	DETER	940	ANALISTA TEC G CONT TRANS TERM	146	3.150,56
3012	SDR-RDOSUL	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	8	3.116,77
3016	SDR-BRUSQU	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	5	3.056,23
801	SJC	850	PEDAGOGO	12	3.054,92
2802	CBMSC	15	PROFESSOR	8	3.051,76
1001	SSP	494	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	46	3.045,16
801	SJC	474	CIRURGIAO DENTISTA	8	3.025,76
2001	SED	896	E A E ORIENTADOR EDUCACIONAL	626	3.018,50
3020	SDR-TUBARA	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	11	3.015,04
801	SJC	788	AGENTE SERVICOS GERAIS	16	3.010,61
1001	SSP	497	AGENTE EM ATIV ADMINISTRATIVAS	21	3.008,39
2802	CBMSC	16	SD 1 SOLDADO DE 1 CLASSE	806	2.986,82
801	SJC	973	AGENTE PENITENCIARIO	1726	2.977,21
1303	CIDASC	3	AGENTE OP ADMINISTRATIVO	190	2.974,21
801	SJC	5082	GERENTE DE EXECUCOES PENAIS	5	2.944,85
2801	PMSC	16	SD 1 SOLDADO 1 CLASSE	5332	2.927,88
1401	SES	5453	CONSULTOR TECNICO	6	2.926,00
2003	FCEE	701	PROFESSOR	795	2.921,40
3017	SDR-ITAJAI	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	11	2.920,28
1702	SANTUR	3000	ATIV DE ADMINISTRACAO AUXILIAR	5	2.916,70
3801	PCPM	981	AGENTE SERVICOS GERAIS	22	2.912,36
3801	PCPM	497	AGENTE EM ATIV ADMINISTRATIVAS	5	2.902,63
801	SJC	815	PSICOLOGO	19	2.901,60
801	SJC	535	ASSISTENTE SOCIAL	26	2.898,54
1001	SSP	535	ASSISTENTE SOCIAL	6	2.888,60
602	COHAB	114	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	27	2.863,90
801	SJC	974	AGENTE DE SEGURANCA SOCIEDUCAT	244	2.779,80
1001	SSP	973	AGENTE PENITENCIARIO	29	2.750,49
1303	CIDASC	1	AGENTE OPERACIONAL SERV GERAIS	111	2.747,87
2001	SED	701	PROFESSOR	16662	2.742,11
501	SST	974	AGENTE DE SEGURANCA SOCIEDUCAT	8	2.733,24
1604	SOL	1881	ANALISTA TECNICO EM GESTAO CULTURA TURISMO ESPORTE	87	2.728,26
2003	FCEE	815	PSICOLOGO	12	2.718,69
1001	SSP	974	AGENTE DE SEGURANCA SOCIEDUCAT	13	2.712,53
2005	UDESC	921	TECNICO UNIVERSITARIO EXECUCAO	150	2.702,88
2003	FCEE	649	FONOAUDIOLOGO	10	2.687,49
1001	SSP	676	MOTORISTA	5	2.672,57
2003	FCEE	850	PEDAGOGO	25	2.662,09
1305	EPAGRI	42	AGENTE OPER ADMINISTRATIVO II	201	2.658,04
2802	CBMSC	17	SD 2 SOLDADO DE 2 CLASSE	387	2.635,84
801	SJC	5931	GERENTE DE ATIV LABORAIS	5	2.619,85
1506	PENSAO-ESP	313	PENSAO VIUVA EX PARLAMENTAR	40	2.599,35

Cód. órgão	Sigla	Cód. Cargo	Descrição do Cargo	Quantidade	*Média
2003	FCEE	535	ASSISTENTE SOCIAL	10	2.589,55
2801	PMSC	17	SD 2 SOLDADO 2 CLASSE	1468	2.588,03
1202	DETER	941	AGENTE FISCAL DE TRANSPORTES	58	2.554,10
1001	SSP	953	AUXILIAR MEDICO LEGAL	62	2.546,45
1001	SSP	788	AGENTE SERVICOS GERAIS	27	2.511,11
3018	SDR-GRFPOL	945	ANALISTA TEC GEST DES REGIONAL	13	2.498,56
1001	SSP	954	AUXILIAR CRIMINALISTICO	51	2.453,63
1001	SSP	5500	ASSISTENTE JURIDICO	5	2.442,62
801	SJC	495	TECNICO EM ATIVIDADES DE SAUDE	16	2.433,16
801	SJC	5920	ASSESSOR JURIDICO	5	2.429,40
1305	EPAGRI	53	AGENTE OPERACIONAL TECNICO III	229	2.381,71
2802	CBMSC	19	SD 3 NQ SOLDADO DE 3 CLASSE NQ	149	2.368,72
2001	SED	909	ASSISTENTE DE EDUCACAO	1231	2.327,47
1401	SES	622	ENFERMEIRO	57	2.303,80
801	SJC	5230	GERENTE DE APOIO OPERACIONAL	8	2.294,64
2801	PMSC	15	PROF PROFESSOR	32	2.292,53
1001	SSP	955	AUXILIAR DE LABORATORIO	7	2.255,31
1506	PENSAO-ESP	310	PENSAO MILITAR ESPECIAL	20	2.215,11
3801	PCPM	482	ARTIFICE I	5	2.149,21
2001	SED	471	ASSISTENTE TECNICO PEDAGOGICO	1903	2.143,72
2801	PMSC	19	SD NQ SOLDADO 3 CLASSE NQ	456	2.077,09
3801	PCPM	788	AGENTE SERVICOS GERAIS	5	2.074,01
1305	EPAGRI	73	AGENTE OPER SERVICOS III	160	2.026,48
1305	EPAGRI	51	AGENTE OPERACIONAL TECNICO I	23	2.014,32
2003	FCEE	494	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	54	1.929,09
801	SJC	5399	MESTRE OFICINA	23	1.895,66
2003	FCEE	495	TECNICO EM ATIVIDADES DE SAUDE	11	1.895,32
2003	FCEE	961	MONITOR	20	1.887,49
2003	FCEE	676	MOTORISTA	18	1.876,50
1401	SES	800	BIOQUIMICO	5	1.875,55
1702	SANTUR	2000	ATIV TRANSP SERV GERAIS	13	1.870,96
1303	CIDASC	2	AGENTE OP AGROP E MANUTENCAO	546	1.825,89
1401	SES	636	FARMACEUTICO	14	1.807,92
2003	FCEE	482	ARTIFICE I	8	1.803,42
2001	SED	935	ANALISTA TEC GEST EDUCACIONAL	807	1.797,08
801	SJC	5400	MESTRE DE SERVICO	12	1.751,54
1305	EPAGRI	41	AGENTE OPER ADMINISTRATIVO I	175	1.689,22
1401	SES	676	MOTORISTA	122	1.672,72
1401	SES	806	TECNICO EM ENFERMAGEM	29	1.534,70
1401	SES	494	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	18	1.524,00
1303	CIDASC	131	AUXILIAR TECNICO	6	1.516,97
1401	SES	959	TECNICO EM RADIOLOGIA	5	1.457,03
2003	FCEE	464	PROFESSOR ACT COD HAB 300	1371	1.443,34
1305	EPAGRI	72	AGENTE OPER SERVICOS II	278	1.411,82
2001	SED	956	ACT ESTAVEL	17	1.400,60
1303	CIDASC	111	MEDICO VETERINARIO	31	1.386,77
2001	SED	681	PROFESSOR DE 1 E 2 GRAUS	18	1.382,51
1401	SES	777	TECNICO EM LABORATORIO	10	1.363,12
2001	SED	464	PROFESSOR ACT COD HAB 300	10308	1.359,61
706	AGESC	0706	ANALISTA TECNICO EM GESTAO DE FISCALIZACAO E REGUL	23	1.339,19
3013	SDR-ITUPOR	935	ANALISTA TEC GEST EDUCACIONAL	5	1.297,92
1207	IMETRO	476	TECNICO ATIV FISCALIZACAO	57	1.244,75
2001	SED	461	PROFESSOR ACT COD HAB 030	419	1.213,48
1207	IMETRO	501	ADMINISTRADOR	5	1.180,80
1207	IMETRO	494	TECNICO ATIV ADMINISTRATIVAS	14	1.096,87
2003	FCEE	465	PROFESSOR ACT COD HAB 100	975	1.090,30
2001	SED	463	PROFESSOR ACT COD HAB 200	21	1.089,81
2001	SED	462	PROFESSOR ACT COD HAB 010	168	1.076,30
2001	SED	465	PROFESSOR ACT COD HAB 100	6648	1.073,86
1506	PENSAO-ESP	326	PENSAO EX SERVIDOR NAO ESTAVEL	37	1.057,30
2801	PMSC	20	SD PM TEMPOR□RIO	168	828,02
1506	PENSAO-ESP	305	PENSAO SENTENCA JUDICIAL	117	727,45
1506	PENSAO-ESP	340	PENSAO VIUVAS DE JUIZ DE PAZ	10	629,20
1506	PENSAO-ESP	308	PENSAO EX SERV NAO CONTR IPESC	42	564,91
1506	PENSAO-ESP	328	PENSAO SALARIO MINIMO	14	545,00
1506	PENSAO-ESP	309	PENSAO ESPECIAL	153	543,12
1506	PENSAO-ESP	329	PENSAO DE EXEPCIONAIS	3395	511,45
1506	PENSAO-ESP	306	PENSAO EGRES HOP SANTA TEREZA	447	510,55
1506	PENSAO-ESP	307	AUXILIO ESP EX COMBATENTE	657	510,00
1506	PENSAO-ESP	338	PENS FILHOS INV EX COMBATENTES	24	488,75
1401	SES	996	DISPOSICAO ONUS DA ORIGEM	101	396,11
1702	SANTUR	900	CONSELHEIRO	7	379,87
1305	EPAGRI	1230	APRENDIZ	50	339,05
1303	CIDASC	1230	AGENTE OPERACIONAL SERV GERAIS	41	260,30
MEDIA GERAL				89.775	2.968,98

Fonte: Ciasc Base de Dados RHSA, RHPO, RHQG, RHCG, RHCH, RHCI, RHEP e SIGRH.

1) Somente foram considerados na análise, cargos com mais de 5 servidores lotados por órgão.

2)No cálculo da média remuneratória foram desprezados os valores bloqueados em razão do limite do teto.

3)No cálculo da média remuneratória foram considerados os valores nominados verbas indenizatórias.