



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
DOUGLAS FIGUEIREDO BRESSAN

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA
E PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO**

Tubarão

2019

DOUGLAS FIGUEIREDO BRESSAN

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA
E PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO**

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

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão
2019

Bressan, Douglas Figueiredo, 1986-

B84 A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco : reflexões sobre a formação e condições de trabalho / Douglas Figueiredo Bressan ; -- 2019.

79 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa.

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

Inclui bibliografias.

1. Ensino médio. 2. Professores de ensino médio – Formação. 3. Professores de ensino médio – Educação (Educação permanente). 4. Ambiente de trabalho. 5. Educação e Estado. I. Costa, Gilvan Luiz Machado. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

DOUGLAS FIGUEIREDO BRESSAN

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA
E PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO**

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

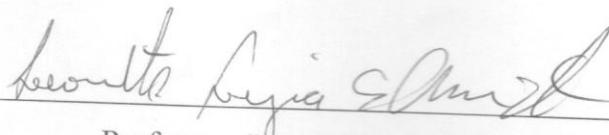
Tubarão, 30 de abril de 2019.



Professor e Presidente da Banca Examinadora Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.



Professor Rafael Rodrigo Muller, Dr.
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta pesquisa não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este fato, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço ao meu amado e querido Deus, pela vida, pelo sustento, pelo seu incomparável e imensurável amor que fez questão de provar dia após dia em minha vida. Quando eu não acreditava mais em mim, Ele continuou acreditando. Agradeço pelo que Ele já fez, está fazendo e ainda fará em mim e através de mim, sem Ele eu não seria ou faria nada. Obrigado, meu Deus!

Aos meus primeiros mestres, minha mãe, Mironete e meu pai, José Cedemar, que com todo o amor e compreensão estiveram comigo nos momentos difíceis e nos de realização. Amo vocês, obrigado por tudo! Obrigado, mãe, pelo seu apoio incondicional ao longo deste processo de pesquisa e de muitos outros. Obrigado por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Você é minha fortaleza. Obrigado, pai, por tudo que você me deu e me ensinou. Obrigado pela sua generosidade e simplicidade. Não encontro palavras para agradecê-los, simplesmente, fico completamente envolvido por um enorme sentimento: gratidão.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, que me aceitou como seu orientando. Agradeço pelo compromisso assumido, pelo empenho que colocou neste trabalho, pela análise rigorosa e afetuosa de cada capítulo, pelas sugestões inteligentes, pelos esclarecimentos, pelos comentários sempre oportunos e por não ter poupado esforços e atenção à minha pessoa e à minha pesquisa. Agradeço por esse tempo de orientação, profissionalismo, estímulo. Obrigado pela sua dedicação, paciência e, principalmente, por não ter desistido de mim, mesmo diante de muitas dificuldades por mim sentidas. Graças ao modo como o senhor conduz o seu trabalho, e por causa de sua experiência, pude desenvolver minha pesquisa com autonomia, condição essencial para ser um pesquisador. Seus ensinamentos deixaram um gostinho de que há muito a ser aprendido. Obrigado, professor.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, pela concessão da Bolsa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

Aos colegas que participaram dos momentos de discussão, de conflitos, de solidariedade, de alteridade que contribuíram para que eu pudesse ressignificar

conceitos e atitudes. As valiosas contribuições, de uma forma ou de outra, estão presentes neste trabalho.

E a mim mesmo, pela determinação e seriedade com que me pus a realizar tal formação: o significado desta conquista é imensurável.

Enfim, a todos que contribuíram, de forma direta ou indiretamente com minha pesquisa, jamais conseguiria realizá-la sozinho. Muito obrigado a todos!

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do Ensino Médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco. Para dar conta desse objetivo, adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Os dados referentes aos docentes foram extraídos dos microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017 com auxílio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e confrontados com a literatura. Adotou-se como eixo de análise a valorização do professor do Ensino Médio. Emergiram como categorias de conteúdo: *professores do Ensino Médio e sua formação*, e *condições de trabalho dos professores do Ensino Médio*. A análise apontou que a formação inicial dos professores catarinenses e pernambucanos pesquisados mostrou-se inadequada. No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentaram limites a serem superados. No que tange às condições de trabalho os dados também mostraram que ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício e infraestrutura adequada não fazem parte da realidade dos professores. Destaca-se que um número expressivo de professores trabalha em mais de uma escola e leciona para dez ou mais turmas, o que explicita um contexto distante do proposto nas metas 3, 15, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) nos dois estados. Ao mesmo tempo em que aponta diferenças, evidencia, em Santa Catarina e em Pernambuco, um contexto adverso à formação e às condições de trabalho docente no Ensino Médio. O estudo apontou problemas do Ensino Médio, e que eles não foram colocados no centro das discussões com a sanção da Lei nº 13.415/2017. A pesquisa sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor. Sua conquista depende da materialização das metas contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação.

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

ABSTRACT

The present study aims to understand the challenges and complexities related to the appreciation of the high school teacher in terms of education, professional career and working conditions in Santa Catarina and Pernambuco. In order to reach this goal, the dialectical approach was adopted as methodology of research, considering that the quantitative aspects should not distance themselves from the qualitative analysis of the research. The data referred to the teaching staff was collected from the microdata of the school census (2013 and 2017), with the aid of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software and then, compared to literature data. The appreciation of the high school teacher was adopted as an analysis axis. Content categories emerged, such as: High school teachers and their education, and high school teacher working conditions. The analysis showed that the initial education of the researched Catarinense and Pernambucano teachers is inadequate. In the scope of continued education, more specifically the *stricto sensu* education, at a master's and doctoral level, the data showed limits to be overcome. In regards to the working conditions, the data also showed that, admission by civil service examination, full time dedication to a single school, as a single employment relationship and adequate infrastructure are not part of the professor's reality. It is noted that an expressive number of professors work in more than one school and teaches to ten or more classes. A context far from the proposed in the National Education Plan(2014-2024) goals(3, 15 ,17 and 18) is presented in both States. At the same time that the research indicates disparities, it also exhibits, in Santa Catarina and Pernambuco, an adverse environment to training and to the working conditions of the high school teaching staff. The study shows High School problems that were not brought at the heart of the discussions with the sanction of the Law n° 13.415/2017. It also suggests that the high school social quality is conditioned to the teacher's appreciation. Its achievement depends on the materialization of the goals contained in the law n° 13.005 of 2014, which creates the National Education Plan.

Keywords: High-school. Education. Continued Education. Working Conditions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam	33
Quadro 2 – Descrição dos níveis de Esforço Docente.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013	36
Gráfico 2 – A evolução do Piso Salarial Nacional do Magistério em reais (2013-2017)	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual (2013-2017)	26
Tabela 2 – Sexo dos professores do Ensino Médio do Brasil, de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)	27
Tabela 3 – Faixa etária dos professores do Ensino Médio (2013-2017)	28
Tabela 4 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)	31
Tabela 5 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2013-2017.....	35
Tabela 6 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Santa Catarina e Pernambuco – 2013 e 2017	37
Tabela 7 – Professores do Ensino Médio da área Ciências da Natureza e Matemática por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017).....	38
Tabela 8 – Professores do Ensino Médio da área Linguagens por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017).....	39
Tabela 9 – Professores do Ensino Médio da área Ciências Humanas por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)	40
Tabela 10 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado - dependência estadual no Brasil - 2013-2017	44
Tabela 11 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado – dependência estadual	45
Tabela 12 – Vínculo empregatício dos professores do Ensino Médio regular – dependência estadual	53
Tabela 13 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2013-2017	61
Tabela 14 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por esforço necessário para o exercício da profissão 2013-2017	62
Tabela 15 – Distribuição (%) de docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC e PE – 2013-2017	63
Tabela 16 – Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio	64

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitidos em Caráter Temporário

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CEB – Câmara de Educação Básica

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais ~~de~~ para o Ensino Médio

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OBEDUC – Observatório da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TAE – Taxa de Atendimento Escolar

TLM – Taxa Líquida de Matrícula

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E PERNAMBUCO	21
1.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	21
1.2 ASPECTOS DA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	23
1.2.1 Professor do Ensino Médio: aspectos demográficos	25
1.3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO	30
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	43
2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	51
2.1 VÍNCULO	53
2.2 PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN)	56
2.3 ESFORÇO DOCENTE	59
2.4 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	64
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

Tem sido intenso o debate sobre o Ensino Médio no Brasil nos últimos anos. Ao fazer uma breve incursão histórica, é possível perceber que o Ensino Médio esteve e está influenciado pelas situações econômicas e políticas. No Brasil, o direito à educação não avançou de forma contínua e simultânea, assim como outros direitos sociais que também são imprescindíveis para a construção e desenvolvimento social do país. O direito à educação, sob uma perspectiva de expansão democrática com qualidade e igualdade, tornou-se um desafio, pois sua complexidade aumenta cada vez mais e evidencia-se nos problemas históricos vividos na escola ao longo de sua constituição.

A denominação do Ensino Médio tem variado conforme as leis que regeram o país em determinados períodos da educação brasileira. Na Lei nº 4.024/61, o nome adotado foi Ensino Médio, com duas ramificações: secundário e técnico. Com a reforma trazida pela Lei nº 5.692/71, o nome mudou para Ensino de 2º Grau e assim se manteve até a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que voltou a consagrar a primeira expressão e é esta que se encontra na Lei nº 9.394/96, em vigência.

A década de 1990 viveu um quadro de reformulação política e econômica em nível mundial por consequência de ajuste nas políticas sociais à reformulação em curso (SCHEIBE, 2004), com reflexos no Ensino Médio. Com isso, o Ensino Médio ganhou uma nova perspectiva, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que lhe atribuiu status de etapa da Educação Básica, compondo-a juntamente com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, bem como sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade.

Com duração mínima de três anos, o Ensino Médio tem por finalidade, conforme a referida lei, em seu artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo

do trabalho e à prática social, a qual compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Por outro lado, para Kuenzer (2000, p. 13):

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

O Ensino Médio, a partir da promulgação da atual LDBEN, passou a ser uma etapa da Educação Básica que tem gerado inúmeras controvérsias sobre a sua natureza de formação. Para uns, trata-se de um ensino destinado a ampliar a cultura geral do educando, enquanto, para outros, deveria voltar-se para a habilitação profissional, com ênfase maior às disciplinas específicas em relação às de formação geral, como aconteceu na reforma de 1971 (Lei nº 5.692), obrigando todas as instituições a priorizarem a formação técnica.

A partir de 1997, a chamada reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do Ensino Médio. O decreto nº 2.208/97, no cenário da reforma, contribuiu para a imposição do fim da articulação entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade. E em 2004, com o Decreto nº 5.154/2004, retoma-se a possibilidade de integrar Educação Geral e a Educação Profissional. Mesmo com a possibilidade concomitante e subsequente, a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio permitiu aos diversos sistemas de ensino organizarem propostas de cursos que oportunizassem uma formação ampla, geral, humanística, científica e técnica ao mesmo tempo, sem predomínio de uma sobre a outra. Emerge o Ensino Médio Integrado, profissionalizante ou não, com possibilidades de assegurar as condições para que jovens participem de forma efetiva na sociedade em seu aspecto social, político, econômico, cultural, incluindo a possibilidade de formação para o trabalho, mas não se restringindo a ele.

A partir de 2004 o Ensino Médio Integrado ganhou espaço e em 2012 é inscrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Vale destacar que essa concepção de formação está evidenciada também na Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Ganha destaque a universalização da Educação Básica para os jovens de 15 a 17 anos. No âmbito da valorização dos profissionais da educação, ainda em 2013, o Ministério da Educação (MEC) promove o Pacto Nacional

pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cuja proposta teve por objetivo oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio que atuam nas vinte e sete unidades da Federação, incluindo o Distrito Federal.

Recentemente, em 2016, o Ensino Médio ganhou destaque, mais uma vez, quando do envio ao Congresso Nacional, em formato de Medida Provisória (MP), do modelo do Novo Ensino Médio. Cabe ressaltar que o referido modelo se distancia do preconizado nas DCNEM. Apresentada pelo então Presidente da República Michel Temer no dia 22 de setembro, a MP nº 746/2016 flexibiliza os currículos e amplia progressivamente a jornada escolar (BRASIL, 2016a). É importante frisar que a reformulação do Ensino Médio, que já estava em discussão no Congresso Nacional no Projeto de Lei nº 6.480/2013, volta em formato de MP e torna-se lei (Lei nº 13.415/2017) com sua publicação no Diário Oficial da União no dia 16 de fevereiro de 2017. Com isso, alteram-se a LDBEN e outras leis da área da educação. Este contexto expressa que o Ensino Médio é um campo em disputa.

Pelo exposto, é possível perceber que o Ensino Médio público no Brasil desenvolveu uma trajetória histórica marcada por contradições, irregularidades, indefinições e inconsistências. Sua história explicita problemas de acesso, permanência e qualidade, os quais foram marcados por debates em torno da sua identidade. Dentre os diversos desafios apontados para o Ensino Médio, ganham destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfrentamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esta etapa de ensino.

Tais desafios sugerem que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência no Ensino Médio se alinhem às de valorização dos profissionais da educação, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. A falta de professores habilitados para lecionar nas escolas públicas de Ensino Médio intensifica-se a partir da década de 1990 com as reformas da educação e a conseqüente ampliação do acesso à Educação Básica. Para Oliveira (2013), no Brasil e em outros países, a centralidade às políticas docentes pelos organismos internacionais, com destaque a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem “atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários”.

As perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de

trabalho dos professores. No Brasil, esse reconhecimento profissional é proposto pela CF/1988 (BRASIL, 1988) e ratificado pela LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais das duas últimas décadas estabeleceram limites para tal valorização (OLIVEIRA, 2014).

As pesquisas sobre a valorização do professor revelam problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se alguns aspectos, como: os baixos salários, a deterioração das condições de trabalho decorrente de longas jornadas, o crescimento da indisciplina, a violência na escola, as salas superlotadas, as cobranças por maior desempenho profissional, e a dificuldade para realizar atualizações de conteúdo e metodologias (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006).

Os desafios do Ensino Médio com qualidade pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso. Sugerem “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” (OLIVEIRA, 2010, p. 275, apud COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016, p. 94). Após mais de três décadas de aprovação da Constituição e aproximadamente vinte e três da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, vale questionar se as reformas, que incidiram sobre as escolas de Educação Básica, os trabalhadores da educação e os estudantes, vieram ao encontro de uma “escola pública de qualidade para todos, como direito social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Com base em Kuenzer (2011), para universalizar o Ensino Médio com qualidade importa estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a valorização da atividade docente, com destaque para a formação e as condições de trabalho do professor. Compreender o trabalho docente a partir do contexto em que ele está inserido, e primar por uma educação socialmente referenciada, requer aos docentes condições de trabalho dignas (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Considerar as diferentes dimensões da valorização do professor do Ensino Médio exige articulação entre as políticas educacionais enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações da União, em apoio às políticas de valorização dos professores.

No entanto, importa considerar que o direito ao Ensino Médio de qualidade social constitui um grande desafio para os estados da federação, quando se considera o Brasil com

suas assimetrias estaduais e desigualdades sociais (DOURADO, 2013). É importante considerar que, na discussão sobre o Ensino Médio, as condições de trabalho e emprego dos docentes comportam diferentes situações nas redes de ensino em que estão inseridas. As políticas educacionais têm efeitos diferentes sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores nas distintas redes estaduais de ensino e sobre a formação dos alunos (MEDEIROS, 2014). Ao mesmo tempo, tem-se como pressuposto que, no âmbito do Ensino Médio, mesmo considerando as assimetrias estaduais, os professores apresentam problemas semelhantes no quesito valorização.

Diante disso, com esta pesquisa pretende-se problematizar, no atual contexto, o trabalho docente no Ensino Médio, que está imbricado com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio. Neste âmbito, serão focadas as políticas de valorização dos professores do Ensino Médio de dois estados da federação: Santa Catarina e Pernambuco. Dois estados de diferentes regiões, sendo que o primeiro está situado em uma região que supostamente oportuniza melhores condições de ensino. Reitera-se a hipótese de que ambos os estados estão distantes do preconizado nas metas do PNE (2014-2024), que tratam da valorização dos profissionais da educação.

Os referidos estados da federação fizeram adesão ao Programa Ensino Médio Inovador.¹ Ressalta-se que esse programa, dentre seus objetivos, buscava promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. No que tange à materialização do Programa, Santa Catarina segue as orientações do MEC e o implementa com base nos Documentos de Referência. Por outro lado, Pernambuco utiliza os recursos do Programa e cria “*Escolas de Referência em Ensino Médio*”. Seus idealizadores fazem questão de apontar que Pernambuco assumiu o primeiro lugar no *ranking* de melhor Ensino Médio do Brasil. Ratifica-se que a opção por Pernambuco se deu, principalmente, pela divulgação dos resultados de sua escola média, considerada referência nacional. Tal destaque pode ser consequência do melhor resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Médio em 2015.

¹ Esse programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Tem como objetivo apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Na presente dissertação, optou-se por fazer uma aproximação com a pesquisa “Ensino médio e trabalho docente em escolas públicas: configurações e perspectivas”.² A pesquisa debruça-se sobre os estados do sul do Brasil. Em outro estudo, Oliveira (2015) focou os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No estudo em tela, abordaremos os estados de Santa Catarina e Pernambuco. Com isso, o presente estudo problematizará a formação, a carreira profissional e as condições de trabalho que permeiam as práticas educativas dos professores que lecionam no Ensino Médio e os enfrentamentos no exercício de suas práticas laborais, tendo como local as escolas públicas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco. Com base no exposto, anuncia-se a questão diretriz: quais os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Pernambuco?

Para responder a esta questão, adota-se como objetivo geral compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do Ensino Médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco. Apresentam-se como objetivos específicos: identificar aspectos do professor e de sua formação inicial e continuada; identificar as condições de trabalho do professor das escolas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco; refletir sobre as implicações das políticas educacionais em relação à formação e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio.

Para dar conta dos objetivos traçados, utilizar-se-á a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Tal abordagem é adequada a esta pesquisa na medida em que possibilita a compreensão do trabalho do professor, ao considerar as contradições encontradas na sociedade.

Os dados quantitativos relacionados à particularidade da valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Pernambuco foram obtidos por meio dos microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017 (BRASIL, 2018), com auxílio de um *software* estatístico, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por ser um programa computacional muito utilizado nesse campo de pesquisa e pela sua capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. Para auxiliar na compreensão do presente estudo, foi utilizado, também, o *Excel*. Neles, “filtraram-se” os dados relacionados aos indicadores educacionais considerados

² O Projeto “Ensino médio e trabalho docente em escolas públicas: configurações e perspectivas”, coordenado pelo Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, iniciou em 2013, tendo sido encerrado em 2017. Foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa Observatório da Educação (OBEDUC-2012).

no estudo em questão. São eles: matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa; número de professores no Ensino Médio por Componente Curricular; perfil e formação dos professores; professores com licenciatura, especialização, mestrado e/ou doutorado; vínculo e quantidade de unidades educacionais em que trabalha; infraestrutura das instituições escolares; recursos didático-pedagógicos; número de turmas, turnos, etapas e estabelecimentos.

Buscou-se qualificar os dados quantitativos, pois, segundo Wachowicz (2001), existem casos em 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 pressuposto, com esta pesquisa procura-se cotejar os dados estatísticos com parte da literatura, a partir de sua relação com aspectos para além dos muros da escola. Busca-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 pesquisa recorreu aos documentos oficiais, indicadores educacionais relacionados à formação e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio no âmbito das políticas públicas educacionais implementadas anterior e posteriormente à Lei nº 13.005/2014. Abordou aspectos dos estados de Santa Catarina e Pernambuco que apontam as configurações das políticas de valorização dos professores do Ensino Médio alinhados a tornar esta etapa da Educação Básica, de fato, um direito de cidadania (KRAWCZYK, 2014).

Da análise dos dados emergiram categorias simples ou de conteúdo, que “dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado” (MASSON, 2012, p. 6). São categorias que emergem da análise crítica dos dados. Na presente pesquisa emergiram as seguintes categorias de conteúdo: *professores do Ensino Médio e sua formação*, e *condições de trabalho dos professores do Ensino Médio*.

As categorias que constituem a teoria que orientou a forma de trabalhar o objeto na presente pesquisa são denominadas, por Wachowicz (2001, p. 175), de categorias metodológicas. Para a autora, se o pesquisador considera o objeto

em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que

é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 175).

A escolha teórico-metodológica desta pesquisa busca a compreensão, mais especificadamente, dos entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco. Os dados coletados na pesquisa foram contrastados com a teoria, com o intuito de apreendê-los “no conjunto das relações sociais de produção da existência e dentro de determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Quanto à organização e apresentação das reflexões desta pesquisa, este trabalho está organizado em dois capítulos. Optou-se por não elaborar um capítulo específico para tratar do referencial teórico. Tal opção tem por base os autores Nosella e Buffa (2005, p. 355-356), que advertem acerca da recorrência nas teses e dissertações em educação da frequente “justaposição entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Para expor aspectos da formação e das condições de trabalho dos professores dos estados pesquisados, buscou-se qualificar os dados quantitativos por meio da discussão teórica.

Com o referido entendimento, a pesquisa utilizou os pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados quantitativos e qualitativos, com intuito de ir além da compreensão imediata da formação e das condições de trabalho do professor do Ensino Médio. Importou superar a mera descrição do objeto de estudo e avançar na sua compreensão (TELLO; MAINARDES, 2015). As políticas de valorização dos professores do Ensino Médio sugerem, segundo Mainardes (2015), apreender os processos e as estruturas, ou seja, os seus condicionantes mais gerais. Buscou-se contrastar os Indicadores Educacionais com parte das pesquisas que tratam da formação e das condições de trabalho.

Esta busca está exposta na presente dissertação na introdução, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento, este contará com dois capítulos.

No primeiro capítulo, serão analisados elementos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, com destaque aos das escolas públicas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco.

No segundo capítulo serão abordadas as condições de trabalho do docente e como estas condições podem atuar a favor da qualidade do trabalho docente em escolas públicas estaduais dos referidos estados.

Nas considerações finais, retomam-se aspectos que permitirão compreender o Ensino Médio e a formação e as condições de trabalho docente em Santa Catarina e em Pernambuco, com intuito de desvelar suas configurações, seus limites e suas perspectivas.

1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E PERNAMBUCO

1.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio no Brasil se fortalece com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que lhe atribuiu estatuto de etapa da Educação Básica. As tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio tornam-se mais recorrentes e evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades dessa etapa da Educação Básica. Ganha destaque no tempo presente a sanção da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que coloca holofotes sobre a política curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões a universalização da última etapa da Educação Básica e a valorização dos profissionais, centrais na Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para o decênio 2014-2024 (COSTA; BOLLMANN, 2018).

Neste âmbito, Kuenzer (2010) já apontava que dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. No que tange ao acesso de todos os jovens e adultos ao Ensino Médio, os números brasileiros podem impressionar ao se considerar aproximadamente 7,9 milhões de matrículas em 2017. Entretanto, a acomodação da matrícula, nos últimos anos, ao redor dos 8,0 milhões, número inferior aos aproximadamente 10,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos residentes no Brasil em 2017, indica que o Ensino Médio no Brasil ainda não é frequentado por todos os jovens. Ao considerar que o lugar do jovem entre 15 e 17 anos é na escola, que frequentam, preferencialmente, o Ensino Médio e com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito.

O expressivo número de jovens que não estão matriculados no Ensino Médio demonstra que o Brasil tem uma grande dívida com essa parcela da população. Como possibilidade importa ganhar visibilidade e ser materializada a meta 3 do PNE, que estabelece/estabelecia até 2016 universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2024 a Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio para 85% (BRASIL, 2014a). Para avançar na discussão sobre a democratização da Educação Básica é necessário perguntar: onde estão estes jovens de 15 a 17 anos? A Taxa de Atendimento Escolar (TAE), indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola, independentemente da etapa/modalidade de ensino, permite avaliar o

acesso da população de 15 a 17 anos à escola no Brasil. Em 2017, com uma TAE de 87,2% constata-se que no Brasil, aproximadamente 1,4 milhões de jovens estavam fora da escola. Os dados mencionados evidenciam a distância de cumprir os preceitos constitucionais de garantir o acesso à Educação Básica a todos os jovens de 15 a 17. Esse contexto preocupante sugere, com base em Dourado (2013), a elaboração de políticas educacionais pautadas no bem comum e na garantia do direito de todos ao acesso à Educação Básica.

A constatação de que aproximadamente 1,4 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos, residentes no Brasil, não frequentavam nenhuma escola em 2017, e o entendimento legal de que o lugar de todos os jovens é na escola, sugere diminuir a distância entre a Educação Básica proclamada como direito e as responsabilidades dos entes federados “[...] de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 745). A árdua tarefa de elevar a TAE para atingir 100% suscita responsabilidades compartilhadas entre União, estados da federação, Distrito Federal e municípios (COSTA, 2018).

Os ordenamentos legais assinalavam trazer todos os jovens de 15 a 17 anos para a escola até 2016. A universalização do atendimento escolar para todos da faixa etária de 15 a 17 anos até 2016 não se materializou. Tratava-se/trata-se de um passo necessário, porém complexo. O passo seguinte é tê-los no Ensino Médio, em companhia dos jovens que estavam matriculados no Ensino Fundamental. Tal dinâmica é expressa pela Taxa Líquida de Matrícula (TLM), que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada na etapa adequada da educação. A análise do referido indicador educacional permite inferir que mais de 30% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio. Explicita-se que, além dos jovens que estão fora da escola, há um número expressivo deles “retidos” no Ensino Fundamental. Em 2017, a TLM foi de 68,4%. Estes números revelam que, no Brasil, aproximadamente 3,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio.

Nos estados pesquisados, o desafio de ter os jovens de 15 a 17 anos na escola e, preferencialmente no Ensino Médio, também é imenso. A TAE em 2017 para o referido grupo de idade era de 83,7% em Pernambuco e 86,6% em Santa Catarina. No que tange à TLM, os percentuais em 2017 em Pernambuco e Santa Catarina eram de 61,8 e 73,3 respectivamente. Os números revelam o desafio dos entes federados para levar a cabo o que a lei determina. Destaca-se que, mesmo Santa Catarina com números melhores, ainda está distante do preconizado na meta 3 do PNE. A precarização do acesso ao Ensino Médio, como sugerem os

dados, com base em Saviani (2013), foi engendrada pela política educacional brasileira nas duas últimas décadas, caracterizada por uma equação com as variáveis filantropia, proteção, fragmentação e improvisação, frágil em assegurar a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos.

Ao considerar que o lugar do jovem pertencente ao grupo de idade entre 15 e 17 anos é, preferencialmente, na última etapa da Educação Básica, e, segundo Saviani (2013), sugere-se ao Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito. Os números do Ensino Médio no Brasil indicam, 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). Tal entendimento encontra-se expresso na Lei nº 13.005/2014 ao trazer, em seu artigo 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos(as) profissionais da educação.

É consensual que o acesso seja condição necessária à qualidade, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia de que todos tenham amplas condições de nela permanecer, o que sugere condições de ensino apropriadas. Para Oliveira (2013), a valorização dos professores é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. De acordo com a autora, o termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

1.2 ASPECTOS DA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A compreensão da valorização dos profissionais da educação presente nos documentos das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) 2010 e 2014 é de uma estreita articulação entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. O ingresso na carreira do magistério deve se tornar uma opção profissional que desperte nas pessoas interesse pela formação em cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do saber, de modo a aumentar a procura por cursos dessa natureza. Implica, ainda, considerar que uma educação de qualidade está condicionada à atratividade da carreira, associada a uma formação sólida e às condições de trabalho.

O debate intensificado nas CONAE de 2010 e 2014, pautado no PNE, expressa uma nova agenda para a educação brasileira. A discussão sugere espírito público dos

governantes, dos profissionais da educação e da sociedade civil para estabelecer políticas e ações que venham ao encontro das reais exigências da educação pública brasileira. Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma formação no Ensino Médio que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes.

Neste contexto, nos últimos anos, as discussões passam a considerar a valorização dos profissionais da educação que compreende a articulação entre formação, carreira, salário e condições de trabalho (DOURADO, 2013). Ganha relevo no Documento Referência da CONAE 2014 a defesa de uma política nacional de formação e profissionalização dos profissionais da educação. O referido documento apresenta como um dos eixos a “Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho”, trazendo à tona que “o Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente, no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional” (CONAE, 2014, p. 80).

Compreender e problematizar o trabalho docente no Ensino Médio brasileiro mostra-se imprescindível na busca de uma educação de qualidade. Estes argumentos ganham força na atualidade com a Lei nº 13.005/2014. A valorização docente é destacada nas metas 15, 16, 17 e 18 que tratam, de forma orgânica, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2014, p. 447) afirma que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, as contradições do debate educacional. Para a autora, apesar de metas que focam diretamente a valorização dos profissionais da educação, há metas e estratégias no PNE que colocam o acento “na avaliação externa e desconsideram importantes dimensões do processo educacional, afetando diretamente os docentes, sobretudo a natureza intrínseca do seu trabalho”. O exposto sugere, 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 e só será construída por forças sociais em luta.

Paradoxalmente, o campo educacional apresenta-se, nos anos que sucederam a aprovação do PNE por meio da Lei nº 13.005/2014, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, especialmente no Ensino Médio. O ensino de Física é o mais inquietante. Dos 50.543 professores, apenas 13.565 possuem formação específica (BRASIL, 2015).

Ao considerar as mudanças promovidas pelos ordenamentos legais e políticas educacionais recentes e seus rebatimentos na valorização dos professores do Ensino Médio, questiona-se: quem é o professor de Educação Básica no Brasil? Diversos estudos como Tenti

Fanfani (2007; SOUZA; GOUVEIA, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA, 2004, apud SOUZA, 2013) têm se dedicado a responder a essa pergunta. Em parte, porque se pretende conhecer até que ponto a imagem que se tem do professor corresponde à composição real do imenso quadro de trabalhadores neste país. Mas, também porque há uma preocupação em compreender as possíveis mudanças pelas quais estariam passando esses profissionais, tendo em vista as mudanças na condução e direção das políticas educacionais em geral e das dedicadas ao trabalho/trabalhador docente em especial.

Aprofundar o conhecimento sobre determinadas características dos professores do Ensino Médio constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de corresponder às expectativas neles depositadas. No Brasil, a questão da valorização do docente reveste-se de absoluta importância no contexto da legislação e da política educacional. Os números apresentados sugerem compreender a valorização dos professores do Ensino Médio em estados que possuem, e está/estava sendo praticada uma nova proposta político-educacional para o Ensino Médio e, de diferentes maneiras, tem influenciado outras redes estaduais de ensino (KRAWCZYK, 2014). Neste âmbito, abordam-se a seguir aspectos relacionados aos professores do Ensino Médio, com ênfase nos estados de Santa Catarina e Pernambuco.

1.2.1 Professor do Ensino Médio: aspectos demográficos

Trazer elementos para uma reflexão sobre os professores brasileiros, especificamente nos estados de Santa Catarina e Pernambuco, que atuam, hoje, no Ensino Médio, configura-se um desafio para a construção de políticas públicas referentes à formação e à valorização do magistério. Conhecer como esse profissional constitui-se em professor e em que condições ele vem atuando faz-se oportuno na medida em que pode subsidiar os pressupostos político-pedagógicos de sua atuação direta na escola. Ao mesmo tempo, conforme Alves e Pinto (2011), aspectos relacionados ao trabalho docente como a formação, jornada de trabalho e carreira devem ser tratados adequadamente na pauta das políticas educacionais quando se fala em educação de qualidade.

O Ensino Médio que se materializou no Brasil tem muitos alunos matriculados na dependência administrativa estadual e oferece uma formação geral, não profissionalizante, nos períodos matutino, vespertino e noturno (COSTA, 2013). Com essas preocupações, abordam-se, neste primeiro momento, os professores do Ensino Médio que lecionam em escolas públicas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco. Ao considerar os professores do

Ensino Médio, podem ser identificados aspectos que os marcam. Destaca-se a forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino. Essa constatação, indicada na tabela 1, aponta maior número de alunos sob responsabilidade do professor do Ensino Médio das escolas estaduais no Brasil e nos estados pesquisados.

Tabela 1 – Distribuição dos professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual (2013-2017)

Ano	Abrangência	Total	Total Estadual	%
2013	Brasil	507.617	409.747	80,7%
2013	Santa Catarina	15.869	12.760	80,4 %
2013	Pernambuco	19.509	15.302	78,4 %
2017	Brasil	509.814	402.245	78,9%
2017	Santa Catarina	15.761	12.532	79,5 %
2017	Pernambuco	16.334	12.610	77,2 %

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados evidenciam que no Brasil em 2017 a dependência administrativa estadual comportava 402.245 professores, ou seja, 78,9%. Essa constatação indica maior número de alunos sob responsabilidade do professor do Ensino Médio das escolas estaduais. A tendência permanece nos dois estados pesquisados. Em 2017, Santa Catarina registrou 79,5% e Pernambuco, 77,2%. A forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino permite inferir que esses professores são funcionários públicos estaduais. Com base na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, trata-se de professores, em sua maioria, de 13 Componentes Curriculares: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira-Inglês e Espanhol, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.³

De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, estados e municípios brasileiros têm autonomia para atuar nas políticas de valorização docente. Os professores, nos diferentes estados, encontram-se contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreiras e condições de trabalho (COSTA; OLIVEIRA, 2013). Sendo assim, é necessário considerar que a discussão sobre as

³ Com a Lei nº 13.415/2017 e as Novas Diretrizes de 2018 poderá haver uma nova configuração.

condições de trabalho e emprego dos docentes do Ensino Médio comportam diferentes situações nas redes públicas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco.

É inegável o tamanho da categoria de professores do Ensino Médio que tende a aumentar, quando se consideram as possibilidades de ampliação com a obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA, 2013). Os números apontam a responsabilidade da dependência administrativa estadual na garantia do direito a uma escola média de qualidade aos jovens brasileiros. A referida dependência responde por aproximadamente 80% do total da matrícula no Ensino Médio nos dois estados. A universalização do Ensino Médio com qualidade pressupõe aos estados da federação implementar, segundo Kuenzer (2010), ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

No que tange à questão de sexo, destaca-se que, mesmo considerando que há predomínio de mulheres, observa-se um número considerável de homens no Ensino Médio brasileiro. Os dois estados seguem a tendência nacional, como se pode notar na tabela 2.

Tabela 2 – Sexo dos professores do Ensino Médio do Brasil, de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)

Ano	Abrangência	Total	Feminino	%	Masculino	%
2013	Brasil	507.617	312.717	62%	194.900	38%
2013	Santa Catarina	12.760	8.533	67%	4.227	33%
2013	Pernambuco	15.302	9.882	65%	5.420	35%
2017	Brasil	509.814	303.912	60%	205.902	40%
2017	Santa Catarina	12.628	8.351	66%	4.277	34%
2017	Pernambuco	12.610	7.596	60%	5.014	40%

Fonte: BRASIL, 2018.

No Brasil e nos estados pesquisados, os dados demonstram que a maioria dos professores do Ensino Médio é do sexo feminino, mesmo considerando um número expressivo de professores. Nas demais etapas da Educação Básica a presença do sexo feminino é mais evidente (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Ao longo da constituição do magistério brasileiro existiu, no primeiro momento, uma exclusividade e o predomínio da

presença de professor do sexo masculino, situação essa que foi modificada com o crescimento da participação das mulheres, denominado como processo de feminização do magistério (ROCHA, 2010). Esse movimento do magistério no Brasil pode ser considerado

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

São evidentes as questões históricas e sociais construídas sobre as relações de gênero na profissão docente. Atualmente, destaca-se no Ensino Médio um número menos expressivo de mulheres exercendo a docência, quando comparado à docência na Educação Infantil, mas ainda assim constituem a maioria.

Aspecto também importante a considerar sobre o professor do Ensino Médio é a faixa etária. Nesse quesito, encontra-se entre os professores do Ensino Médio no Brasil um número não muito considerável de docentes jovens lecionando, tanto em 2013 como em 2017. Analisando o outro extremo, encontra-se um número maior de professores com mais de 40 anos. Os professores catarinenses e pernambucanos apresentam características semelhantes com relação à faixa etária, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 – Faixa etária dos professores do Ensino Médio (2013-2017)

Ano	Abrangência	Total	Até 24 anos		De 25 a 39 anos		Mais de 40 anos	
2013	BR	507.617	17.225	4%	234.955	46%	255.437	50%
2013	SC	12.670	943	7%	6.351	50%	5.466	43%
2013	PE	15.302	338	2%	7.512	50%	7.452	48%
2017	BR	509.814	12.732	2%	227.455	45%	269.627	53%
2017	SC	12.628	711	6%	6.109	48%	5.808	46%
2017	PE	12.610	191	2%	6.023	47%	6.396	51%

Fonte: BRASIL, 2018.

De acordo com os dados, Santa Catarina apresenta 50% dos professores pertencentes à faixa etária de 25 a 39 anos em um total de 12.760 professores no estado. Já em 2017, tem-se um percentual de 48% num total de 12.628 professores. Analisando a faixa etária dos professores com mais de 40 anos, percebe-se que em 2013 havia 43% e em 2017

atingiu 46%. Ao se considerar Pernambuco, pode-se perceber quase a mesma realidade em relação ao estado de Santa Catarina. Em 2013, havia 15.302 professores que atuam no Ensino Médio e 50% tinham de 25 a 39 anos. Já em 2017, esse número é um pouco menor, são 47% de um total de 12.610 que estão na referida faixa etária.

Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária. É notória uma maior concentração de professores com mais de 40 anos nos dois referidos estados, tanto em 2013 como em 2017, sendo, em Santa Catarina, mais de 40% e, em Pernambuco, aproximadamente 50%. Os dados sugerem a não renovação dos quadros docentes por efeito de concurso. Entende-se que estes percentuais mostram que faltam professores jovens nos estados pesquisados, o que pode ser consequência da falta de atratividade pelo trabalho docente devido à ausência de carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas (OLIVEIRA, 2010).

É explícito o número menor de professores jovens lecionando no Ensino Médio. Subtende-se que essa falta de professores jovens nos estados pesquisados tende a ser consequência de um “desencanto” em se formar docente, pela escassez de concursos públicos para a efetivação dos mesmos, e também pela ausência de plano de carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas. A ausência de atratividade à carreira docente pode estar relacionada à maior concentração de professores do Ensino Médio com mais de 40 anos. Os dados sugerem a necessidade de uma política direcionada para a valorização dos professores e que torne a carreira atrativa aos egressos das diferentes licenciaturas (OLIVEIRA, 2014).

Cabe também destacar que a concentração de docentes em atividade em sala de aula com mais de 50 anos pode, com a proximidade da aposentadoria, gerar a falta de professores para lecionar no Ensino Médio. O estado de Santa Catarina apresenta aproximadamente 16%, de professores do Ensino Médio acima de 50 anos, um número menor comparado com 22% de Pernambuco.

Pode-se inferir que os professores do Ensino Médio apresentam determinadas singularidades próprias das especificidades do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Destaca-se a concentração de professores nas redes estaduais de ensino. Este resultado vem ao encontro da LDBEN, na redação do artigo 10: “Os Estados incumbir-se-ão de: VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (BRASIL, 1996). Compete aos gestores públicos estaduais de Santa Catarina e Pernambuco a elaboração/implementação de políticas públicas regulares que promovam a oferta do Ensino Médio com qualidade social (COSTA, 2018).

O direito ao Ensino Médio de qualidade social constitui um grande desafio para os estados da federação, quando se considera o Brasil com suas assimetrias regionais e desigualdades sociais (DOURADO, 2013). Mais especificamente, demanda portas abertas para todos, mormente aos jovens de 15 a 17 anos, professores licenciados nas disciplinas que lecionam e com carreira e condições de trabalho condignas (COSTA, 2018). A partir destas reflexões, amplia-se a análise nos dois estados, com ênfase na dimensão central ao Ensino Médio com qualidade social: a formação docente.

1.3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO

O acesso às etapas da Educação Básica e a valorização dos profissionais da educação no Brasil foram contemplados na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014-2024. A valorização dos profissionais da educação envolve, de forma articulada, formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e saúde (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Em Santa Catarina e Pernambuco, esse acesso à Educação Básica e a valorização dos profissionais da educação estão contemplados nos Planos Estaduais de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025. Esses documentos, articulados ao PNE, apresentam propostas educacionais para o atendimento escolar da população nos diferentes níveis, etapas e modalidades do ensino e para a melhoria da qualidade da educação, visando a contribuir para o desenvolvimento social do Estado e para o fortalecimento da democracia.

No âmbito da formação do professor, em ambos os documentos dos referidos estados, concebe-se a licenciatura uma das dimensões da valorização profissional daquele que se dedica à educação, considerada central à qualidade do ensino. Desde a CONAE (2010), a formação inicial vem sendo destacada como fundamental na valorização do professor. Sua importância é explicitada na meta 15 do PNE e dos PEE. A importância da formação inicial sugere problematizá-la nos dois estados pesquisados e, mormente, na rede estadual de ensino. Na tabela 4, a seguir, apresentam-se dados sobre a escolarização dos professores do Ensino Médio no Brasil e nos dois estados pesquisados. Estes dados demonstram que a formação para o trabalho docente, grande questão levantada na LDBEN – Lei nº 9.394/96, PNE (2001-2011), PNE (2014-2024), ainda está por ser resolvida.

Tabela 4 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)

Ano	Abrangência	Fundamental Completo		Ensino Médio		Superior		Total
2013	BR	204	0,04%	36.739	7,24%	470.674	92,72%	507.617
2013	SC	4	0,03%	1.972	15,46%	10.784	84,52%	12.760
2013	PE	10	0,07%	642	4,19%	14.650	95,74%	15.302
2017	BR	209	0,04%	32.979	6,47%	476.626	93,49%	509.814
2017	SC	1	0,01%	1.439	11,39%	11.188	88,60%	12.628
2017	PE	1	0,01%	1.027	8,15%	11.582	91,84%	12.610

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados apontam para a manutenção de 93% dos professores do Ensino Médio com formação em nível superior no Brasil. Por outro lado, expressam a possibilidade de 7% lecionarem sem ter graduação. Importa que todos os professores do Ensino Médio tenham graduação. Os dados do estado de Pernambuco seguem a tendência nacional e apresentam maior número de professores com curso superior quando comparado com Santa Catarina. Da mesma forma, chama a atenção o número menor de professores com Ensino Médio. Verifica-se uma acomodação ao redor dos 90,0% que possuem graduação nos dois estados. Trata-se de números interessantes? Entende-se que não, pois a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio é evidente. Ao mesmo tempo, entende-se que não basta cursar um determinado curso superior para ser professor. Considera-se professor do Ensino Médio os que possuem como formação acadêmica uma licenciatura.

Compreende-se que não basta ter formação em nível superior. Importa a licenciatura e, mais ainda, no Componente Curricular que leciona. Problematizou-se a disparidade da distribuição da adequada formação entre os professores dos 13 Componentes Curriculares. Sobre este tema, Kuenzer (2011, p. 671) já alertava para o “fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam”. A possibilidade de superação da situação evidenciada por Kuenzer (2011) está proposta na meta 15 do PNE:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de

nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a).

No estado de Pernambuco, verifica-se a preocupação com a formação inicial em seu PEE-PE. Na meta 15 destaca uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando ainda que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua. Em Santa Catarina, o PPE-SC não é diferente. A meta 15 aponta também que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam e por meio de cursos de licenciaturas.

As referidas metas sugerem, no prazo de um ano, a institucionalização da política nacional de formação dos profissionais da educação, com vistas a ampliar as possibilidades de formação. Indicam implementar cursos e programas para que os professores que não possuem licenciatura ou ainda que possuam, mas em outra área diferente da sua atuação e que estejam em efetivo exercício, tenham a formação específica em sua área de atuação (OLIVEIRA, 2015). Têm-se, no desenho dos ordenamentos legais e das políticas educacionais, limites e possibilidades à formação de professores.

Os limites para cumprir as metas se confirmam quando se identificam os dados relacionados à escolaridade dos docentes nos estados pesquisados, conforme tabela 4. Ao desagregar os dados do Censo Escolar de 2013 e 2017 dos estados pesquisados, referentes à formação, expressos em tabelas subsequentes, constata-se que muitos professores possuem curso em nível superior, mas poucos possuem a licenciatura no mesmo Componente Curricular, ou seja, não possuem formação adequada para a disciplina que lecionam. Sem deixar de considerar o avanço no percentual de professores com formação em nível superior, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas.

A fim de contribuir na qualificação do professor da Educação Básica no Brasil, em 2014 o MEC divulgou uma Nota Técnica, realizada através do Censo Escolar por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a respeito da adequação da formação inicial dos docentes. Neste âmbito, o INEP elabora o indicador Adequação da Formação, apresentado no quadro 1 a seguir, com o intuito de contribuir com a materialização da meta 15 do PNE e dos PEE.

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

Grupo	Descrição
01	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
02	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
03	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
04	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
05	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: BRASIL, 2014b.

A opção por cinco grupos, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem cria a possibilidade para os sistemas de ensino planejarem ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada dos professores. Isso porque para cada grupo a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização considerou as diferentes experiências em exercício e a carga horária necessária para a integralização da formação do docente.

O grupo 01 é formado por docentes que lecionam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação segundo os dispositivos legais. A proporção de docentes desse grupo poderia, por exemplo, ser o ponto de partida para o acompanhamento da meta 15 do PNE e dos PEE nas diversas escolas e redes de ensino. Ao fazer o bacharelado em um dos Componentes Curriculares e após o desejo de docência realizar a complementação pedagógica, mostra uma aproximação de uma formação adequada, conforme considera o INEP na elaboração do indicador.

Vale destacar que foram definidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a). Nelas, segundo

Dourado (2015, p. 311):

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Pode-se questionar se nas novas DCN os cursos de complementação pedagógica atendem à necessária apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos em educação ou, somente, à necessidade de suprir a falta de professores habilitados, uma vez que em muitos Componentes Curriculares há carência de licenciados e, na falta deles, os bacharéis assumem a regência.

A alternativa de ação para a adequação entre a formação do professor e a regência de disciplina dos docentes do grupo 02 poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica. O grupo 03 é composto por professores com licenciatura em área diferente da que leciona, ou bacharel na disciplina da base curricular comum e/ou com complementação pedagógica em área diferente da que leciona. Nesse caso, os programas de formação para segunda licenciatura, “direcionados a profissionais já licenciados, terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura” (DOURADO, 2015, p. 311), apresentam-se como possibilidade.

E os docentes dos grupos 04 e 05, por outro lado, deveriam ter formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais. Percebe-se que, ao identificar cinco grupos com distintas formações, o INEP explicita as fragilidades da formação inicial do professor da Educação Básica e suscita os desafios para que todos os professores, assim designados por possuírem licenciatura, compõem o grupo 01.

O referido indicador, apresentado na tabela 5 a seguir, expressa que, no Brasil, aproximadamente 60% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais no ano de 2017 possuíam licenciatura na disciplina que lecionam ou então formação em bacharelado com complementação pedagógica, conforme grupo 1 assinalado no quadro 1. Tem-se também um percentual de aproximadamente 25% dos referidos professores que possuem licenciatura diferente das disciplinas que lecionam, e compõem o grupo 03.

Tabela 5 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2013-2017

Ano	Abrangência	Dependência Administrativa	Ensino Médio				
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	Brasil	Estadual	56,9	3,9	25,5	7,0	6,7
2017	Brasil	Estadual	60,4	3,0	24,9	6,3	5,4

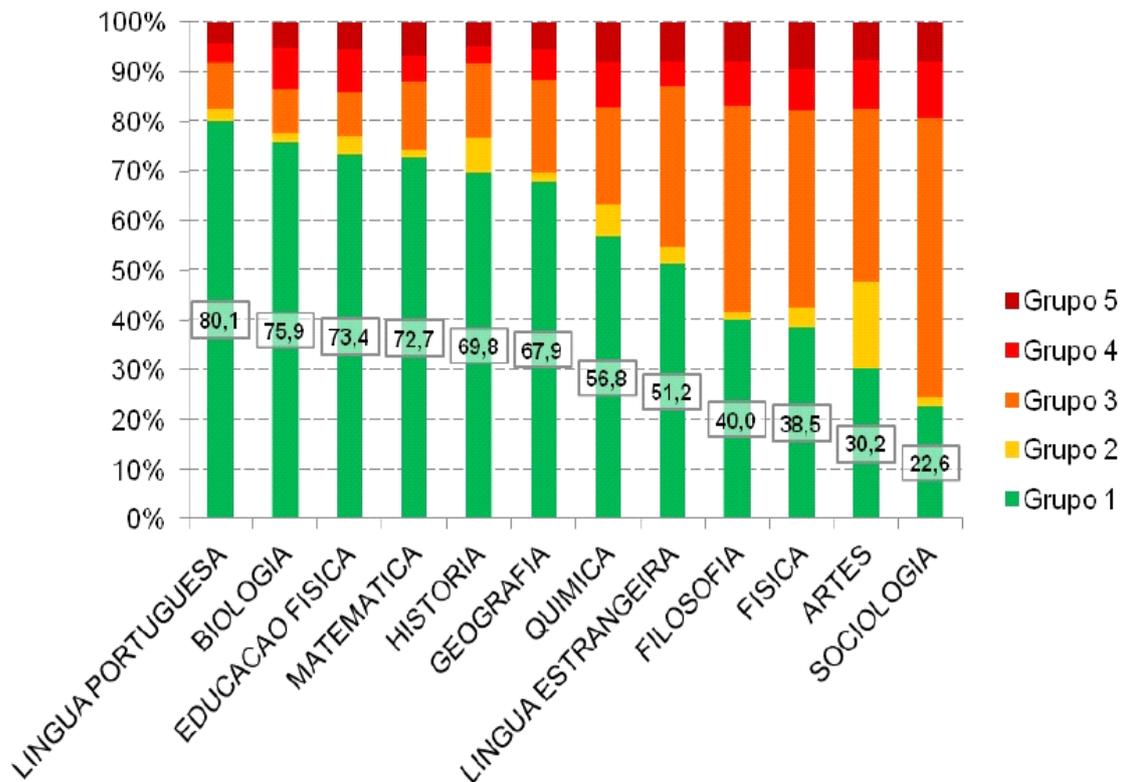
Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados apontam que 40% dos professores das escolas estaduais brasileiras não possuem a adequada formação. Ganha visibilidade o professor com formação na disciplina que leciona. Neste âmbito, expressa-se “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39, apud COSTA; BOLLMANN, 2018, p. 44), preconizado na meta 15. O autor destaca a necessidade de políticas para a formação que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016 apud COSTA; BOLLMANN, 2018, p. 44).

O campo educacional apresenta-se, no terceiro ano de vigência do PNE, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar, “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas estaduais do Ensino Médio. Este contexto já havia sido constatado por Kuenzer (2011, p. 671), que ressaltava “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores”. Mais de 40% dos professores das escolas estaduais não estão em conformidade com a meta 15. Situação que se acentua com as “metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária” (KUENZER, 2011 apud COSTA; BOLLMANN, 2018, p. 44-45).

Sem deixar de considerar o avanço no percentual de professores com formação em nível superior, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas, como mostra o gráfico 1, para os Componentes Curriculares. A Nota Técnica nº 020/2014 traz ainda uma distribuição de docentes pelo Componente Curricular de acordo com a categoria de formação inicial de cada professor com base no Censo Escolar de 2013, como apresentado a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013



Fonte: BRASIL, 2014b.

Ao analisar os dados, com base na garantia prevista na LDBEN e no PNE, fica evidente que a formação inicial do professor do Ensino Médio está distante do preconizado pelos ordenamentos legais. O professor do Ensino Médio tem formação inicial inadequada em todos os Componentes Curriculares. Tem-se, por exemplo, apenas 80% dos professores de Língua Portuguesa compondo o Grupo 1, considerados com formação adequada pelo INEP. Partindo para o outro extremo, é possível observar que os Componentes Curriculares – Sociologia com 22% e Artes com 30% – se distanciam do esperado do Grupo 1. Física e Filosofia, por exemplo, apresentam menos de 50% de seus professores com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou com bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Apesar dos ordenamentos legais preverem que cada uma das disciplinas deve ser ministrada por docentes com licenciatura, mais da metade dos docentes dessa disciplina não têm formação no Componente Curricular que leciona. São números que evidenciam uma realidade muito comum nas escolas médias do Brasil. E os estados pesquisados? A tabela 6 permite comparar os números de Santa Catarina e Pernambuco.

Tabela 6 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa – Santa Catarina e Pernambuco – 2013 e 2017

Ano	Abrangência	Dependência Administrativa	Ensino Médio				
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	SC	Estadual	60,3	1,1	20,9	4,0	13,7
2013	PE	Estadual	49,1	0,5	43,4	3,4	3,6
2017	SC	Estadual	67,1	0,1	21,5	1,5	9,8
2017	PE	Estadual	47,4	0,7	44,1	3,8	4,0

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados apontam que, em 2013, Santa Catarina e Pernambuco apresentavam 60% e 49%, respectivamente, de professores do Ensino Médio das escolas estaduais com licenciatura na disciplina que lecionam ou então formação em bacharelado com complementação pedagógica. Se se comparar esses dados em 2017, é possível perceber que houve uma queda no estado de Pernambuco, para 47%, enquanto Santa Catarina teve um aumento de 7%. Por outro lado, chama a atenção os docentes catarinenses que fazem parte do Grupo 5, ou seja, aqueles que não possuem curso superior, na casa dos 14% em 2013 e 10% em 2017, aproximadamente.

Os indicadores relacionados à formação inicial do professor do Ensino Médio mostram-se preocupantes. Na tabela 6, apresenta-se um contexto inquietante com um percentual significativo de professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Pernambuco compondo os Grupos 4 e 5. Vislumbra-se também um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais sem formação adequada para o exercício da profissão docente.

Com intuito de ampliar a compreensão sobre a adequação da formação dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Pernambuco, realizou-se levantamento do percentual de professores habilitados para lecionar Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Educação Física, Arte, Sociologia, Inglês, Espanhol e outras Línguas Estrangeiras.

Os dados das tabelas 7 a 9 apresentam, em percentuais, os professores do Ensino Médio por áreas e por Componente Curricular ministrado e por formação na rede pública estadual no estado de Santa Catarina no ano de 2013 e 2017 respectivamente. Observa-se que, dos treze Componentes Curriculares, não há um que apresente 100%. Tais dados sugerem a

desvalorização do professor, quando todas as disciplinas possuem professores que lecionam sem habilitação no Componente Curricular. Santa Catarina apresenta cinco Componentes Curriculares com percentuais menores que 50% tanto em 2013 como em 2017. As disciplinas de Física e Sociologia são as que apresentam situação mais crítica em Santa Catarina. A tabela 7 apresenta a área Ciências da Natureza e Matemática.

Tabela 7 – Professores do Ensino Médio da área Ciências da Natureza e Matemática por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)

Componente Curricular	Estado	Ano 2013	Com Licenciatura	%	Ano 2017	Com Licenciatura	%
Química	SC	1.092	385	39,90%	1.560	352	24,91%
Física	SC	1.130	179	18,17%	1.584	214	15,05%
Matemática	SC	1.636	960	63,58%	2.099	854	43,93%
Biologia	SC	1.324	676	54,74%	1.813	706	41,31%
Química	PE	1.642	266	16,63%	1.206	303	25,85%
Física	PE	1.748	143	8,43%	1.394	144	10,63%
Matemática	PE	2.135	1.295	61,81%	1.691	1.190	71,60%
Biologia	PE	1.657	1.105	68,51%	1.337	939	71,68%

Fonte: BRASIL, 2018.

Ao focar a análise por Componente Curricular nos estados, percebem-se com clareza os principais “gargalos” da formação inicial. A situação é preocupante na área Ciências da Natureza. O percentual de professores com Licenciatura em Física é inadmissível, quando se constata que em 2013 apenas 8% dos professores que atuavam nas escolas estaduais pernambucanas tinham licenciatura específica. Em Química o índice é maior, 17%, mas também preocupante. Se se comparar essas mesmas disciplinas em 2017, é possível perceber um pequeno aumento, para 10% em Física e 26% para Química. Os dados apontam um cenário preocupante nos dois estados nos Componentes Curriculares Física e Química. Santa Catarina apresenta menos de 50% de Adequada Formação nos quatro Componentes Curriculares. Pernambuco supera os 70% em Biologia e Matemática em 2017. E a área de Linguagens? A tabela 8, a seguir, apresenta elementos para sua problematização.

Tabela 8 – Professores do Ensino Médio da área Linguagens por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)

Componente Curricular	Estado	2013	Com Licenciatura	0%	2017	Com Licenciatura	%
Língua Portuguesa	SC	1.704	1.185	75,77%	2.137	1.053	52,99%
Inglês	SC	1.372	740	60,81%	1.834	876	52,99%
Espanhol	SC	176	102	61,82%	245	110	49,11%
Língua Estrangeira	SC	28	17	70,83%	31	11	40,74%
Arte	SC	1.344	393	33,39%	1.800	794	48,56%
Educação Física	SC	1.593	1.064	71,31%	2.146	1.251	62,15%
Língua Portuguesa	PE	2.346	1.862	80,89%	1.774	1.561	89,82%
Inglês	PE	947	409	44,85%	427	216	53,33%
Espanhol	PE	252	87	34,94%	168	82	50,00%
Língua Estrangeira	PE	792	389	49,55%	777	404	52,47%
Arte	PE	1.755	23	1,36%	939	15	1,66%
Educação Física	PE	1.333	799	61,84%	1.012	746	76,83%

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados indicam um cenário adverso também na área de Linguagens nos dois estados. Com exceção de Língua Portuguesa em Pernambuco, com mais de 80%, a adequada formação dos professores das escolas estaduais apresenta percentuais muito próximos de 50%. A situação mais crítica é com relação à disciplina de Arte. Em 2017 menos de 2%, de um total de 1.096 professores das escolas estaduais pernambucanas, pertenciam ao Grupo 1. Evidencia-se que a área Ciências da Natureza e Matemática, assim como Linguagens, apresentam professores com formação distante do preconizado na meta 15 do PNE. E a área Ciências Humanas? A tabela 9, a seguir, apresenta elementos para sua discussão.

Tabela 9 – Professores do Ensino Médio da área Ciências Humanas por Componente Curricular ministrado e por formação de Santa Catarina e Pernambuco (2013-2017)

Componente Curricular	Estado	2013	Com Licenciatura	%	2017	Com Licenciatura	%
História	SC	1.372	844	66,98%	1.883	885	49,94%
Geografia	SC	1.342	741	61,29%	1.870	759	43,70%
Filosofia	SC	1.066	331	34,44%	1.522	390	28,34%
Sociologia	SC	1.103	163	16,55%	1.551	268	19,09%
História	PE	1.630	1.026	64,53%	1.078	767	72,98%
Geografia	PE	1.713	837	50,09%	1.074	587	56,33%
Filosofia	PE	1.580	41	2,66%	1.131	23	2,10%
Sociologia	PE	851	23	2,85%	1.122	50	4,59%

Fonte: BRASIL, 2018.

Os números da área Ciências Humanas são igualmente preocupantes. A situação mais crítica quanto ao número de professores por Componente Curricular ministrado é com relação à disciplina de Filosofia nas escolas estaduais pernambucanas. Em 2017, por exemplo, apenas 2,1%, de um total de 1.096 professores, possuíam licenciatura em Filosofia. Em seguida, aparece Sociologia, com menos de 5% dos professores licenciados. Santa Catarina apresenta percentuais melhores, mas igualmente distante do explicitado na meta 15 do PNE.

Em termos legais, todo professor que atua na Educação Básica deveria ser formado em curso de licenciatura vinculado à disciplina da sua docência, mas essa exigência, no entanto, ainda está longe de ser atendida. É possível observar a predominância de professores da rede pública estadual, tanto em Santa Catarina como em Pernambuco, que lecionam no Ensino Médio com formação, mas não com licenciatura em sua disciplina, o que compromete o que se entende por formação adequada, condição necessária à educação com qualidade. Como possibilidade, vislumbra-se, inicialmente, a implementação da meta 15 ao apontar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam e por meio de cursos de licenciaturas.

De todo modo, os dados expressam uma lacuna quantitativa na formação inicial do professor do Ensino Médio nos dois estados pesquisados e que ainda há muito a ser feito para que se alcance uma adequada formação docente. Suscitam tornar a profissão docente atrativa, na perspectiva de trazer os jovens para as licenciaturas, encaminhá-los para a Educação Básica e garantir sua permanência nas escolas estaduais de Ensino Médio. Mostram

que para dar conta da meta 15 será necessário às escolas médias estaduais catarinenses e pernambucanas ampliar significativamente o número de professores com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade.

Novos desafios, previstos no PNE e nas DCN, apresentam-se no campo da formação inicial dos professores e sugerem a colaboração dos entes federados, seus sistemas de ensino, as escolas, os fóruns permanentes de apoio à formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, principalmente, as instituições que se propõem a formar os professores em consonância com as DCN (CABRAL, 2016).

A referida meta 15 prevê, num prazo de um ano, a institucionalização da política nacional de formação dos profissionais da educação, com vistas a ampliar as possibilidades de formação. Sugere implementar cursos e programas para que os professores que não possuem licenciatura ou ainda que possuam, mas não no Componente Curricular que leciona, e que estejam em efetivo exercício, tenham a formação específica em sua área de atuação (OLIVEIRA, 2015). Os dados apontam a existência de desafios. Têm-se, no desenho dos ordenamentos legais e das políticas educacionais, limites e possibilidades à formação de professores. A valorização do professor, que contém a formação inicial adequada, como política, constitui-se em princípio constitucional, ao considerá-la condição necessária à garantia do padrão de qualidade da educação pública brasileira (MEDEIROS, 2014).

Os dados apresentados e as discussões realizadas permitem inferir que os desafios quantitativos relacionados à formação inicial do professor, mormente os que lecionam nas escolas estaduais de Ensino Médio, são imensos. Expressam “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39), preconizado na referida meta. E os aspectos qualitativos da formação inicial do professor? Para além da escassez de professores, questiona-se a qualidade da formação docente (KUENZER, 2011).

Para além da escassez de professores, questiona-se a qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). Vale destacar que os limites quantitativos se articulam com os qualitativos. As licenciaturas não podem desconsiderar a juventude que frequenta e que frequentará a última etapa da Educação Básica. É importante que o futuro professor do Ensino Médio mergulhe “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015, p. 72). Esta perspectiva está presente nas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a). Com base nas referidas Diretrizes, Dourado (2015, p. 308) propõe que, na formação inicial, sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação

entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”. Neste âmbito, destaca-se a estratégia 15.6 da meta 15, que aponta:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação [...]. (BRASIL, 2014a).

O professor do Ensino Médio necessita de uma sólida formação teórica e prática (KUENZER, 2011). Nesse sentido, a estratégia 15.6 da meta 15 determina “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica” (BRASIL, 2014a). A referida estratégia apresenta-se como uma possibilidade importante para qualificar a formação inicial dos docentes enquanto condição fundamental e mínima para o exercício profissional. Faz-se necessário que os futuros professores “dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de modo que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas, das intervenções e incursões na prática, necessárias ao seu avanço” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 9). Esta compreensão sugere que devem integrar a formação “saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático curriculares” (SAVIANI, 2016, p. 68).

De forma contraditória, ganha destaque a Lei nº 13.415, uma mudança legal que altera o currículo e silencia aspectos relacionados à valorização dos professores. Ao mesmo tempo, quando toca no professor, fragiliza-o com o reconhecimento, por exemplo, do *notório saber*. O consentimento “de que professores sem formação específica assumam disciplinas no itinerário da formação técnica e profissional institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA, 2017, p. 22). A instituição do notório saber, na referida lei “representa uma tentativa do governo de resolver problemas estruturais do ensino médio, como a falta de professores em determinadas áreas e o custo que eles representam” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 19). A falta de professores no Ensino Médio não pode ser superada com a flexibilização da adequada formação docente por meio da não exigência de licenciatura. Da mesma forma, a oferta de itinerários formativos “implica na negação do direito a uma formação básica comum e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados, e não os estudantes” (SILVA, 2017, p. 22).

Os sistemas de ensino poderão “optar pelo itinerário para o qual ele tem mais

professores e deixa de ter que resolver o problema com falta de professores em outras áreas” (RAMOS, 2016, p. 6). A qualidade do Ensino Médio, que passa pela inclusão de milhões de jovens, suscita resolver o problema da falta de professores do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, sugere acento nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação. A ausência de professores habilitados e a qualidade da formação justificam-se, segundo Kuenzer (2011, p. 672), pela baixa atratividade da carreira docente. Tal compreensão é corroborada por Saviani (2011, p. 16), ao enfatizar que não é possível “equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca”.

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio implica ampliar o número de professores com licenciatura nas disciplinas que lecionam. Demanda, também, acento nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação. Condições necessárias para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização do professor, “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (KUENZER, 2011, p. 675).

O problema da falta de professores do Ensino Médio pode estar relacionado à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos. Destaca-se a centralidade das condições de trabalho, considerada essencial quando se discute a valorização dos profissionais da educação (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017). Ao mesmo tempo é possível perceber que a formação não se esgota na graduação. Tal compreensão, expressa nas DCN, sugere problematizar a formação continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e pernambucanas.

1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates, marcadamente realizados na CONAE de 2010, resultaram na meta 16 do PNE, que aponta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de sua vigência.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

Tem-se a compreensão de que estudos no campo da pós-graduação compõem espaços de formação continuada. Deste modo, com base no conteúdo da meta 16, considera-se como possibilidades de formação continuada a oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos. Neste contexto, sugere-se garantir, a todos os professores do Ensino Médio, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e, também, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A tabela 10 apresenta elementos da formação em nível de pós-graduação dos professores das escolas estaduais do Brasil.

Tabela 10 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado - dependência estadual no Brasil - 2013-2017

Pós-Graduação						
	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%
Brasil 2013	177.120	35%	19.698	4%	3.067	1%
Brasil 2017	198.519	39%	31.167	6%	6.290	1%

Fonte: BRASIL, 2018.

Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio em cursos de Especialização e de Mestrado e Doutorado, os dados evidenciam uma busca expressiva pelas Especializações. Os dados demonstram um percentual significativo de professores com Especialização e, ao mesmo tempo, sugerem ampliar o número de professores do Ensino Médio com Mestrado e Doutorado. Pode-se inferir que no Brasil a busca pelo *lato sensu* foi mais intensa. Percebem-se limites na busca pelo *stricto sensu*. Assim, cabe questionar: o que dificulta ou não atrai os professores da rede pública estadual pela procura do *stricto sensu*? Os dados suscitam ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Mestrado e Doutorado, “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor explica que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação.

A compreensão da necessária ampliação do número de mestres e doutores

lecionando nas escolas de Educação Básica, compartilhada por Dourado (2015), não se explicita no PNE. Contraditoriamente, a estratégia 16.5 do PNE não expressa esta preocupação com o *stricto sensu* quando propõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014a). Tal demanda aparece na meta 18, que trata da carreira dos profissionais da educação, em sua estratégia 18.4, que aponta prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014a). E os dois estados pesquisados? A compreensão de avançar em estudos em nível de pós-graduação, por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, materializou-se em Santa Catarina e Pernambuco? A tabela 11 apresenta dados para uma análise desse contexto.

Tabela 11 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado – dependência estadual

	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
SC 2013	6.162	48%	379	3%	33	0,3%
PE 2013	3.266	21%	90	1%	11	0,1%
SC 2017	7.517	60%	478	4%	45	0,4%
PE 2017	3.844	30%	202	2%	20	0,2%

Fonte: BRASIL, 2018.

Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio em cursos de Especialização e de Mestrado e Doutorado, os dados da tabela 11 evidenciam uma busca expressiva pelas Especializações, ficando o Doutorado, por exemplo, com um percentual ínfimo de 0,2% em Pernambuco. Santa Catarina segue a tendência com apenas 0,4% de professores das escolas estaduais com Doutorado. Ao mesmo tempo, pode-se inferir que a busca pelo *lato sensu* foi intensa nos estados da federação pesquisados. Tal movimento permitiu Santa Catarina ousar na meta 16, quando propõe percentuais maiores que a meta nacional. Como consequência, o desafio para cumprir a meta em nível estadual é grande.

Vale destacar que o PEE de Santa Catarina, aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, para o decênio 2015-2024, indica, em sua meta 16:

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (SANTA CATARINA, 2015).

Advogam-se para o Ensino Médio público estadual de Santa Catarina e Pernambuco pelo menos os mesmos percentuais apontados para toda a Educação Básica. Em Pernambuco, de forma mais modesta, a meta é formar, em nível de pós-graduação, 37,4% dos professores da Educação Básica até 2024 e garantir também aos profissionais da Educação Básica uma formação continuada na área em que atua.

Ressalta-se a necessária ousadia proposta na meta 16 e os desafios que ela suscita: ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, cursos de Mestrado, Doutorado, que associam novas práticas e saberes, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades (DOURADO, 2015). Acena-se para a necessária formação de mestres e doutores para atuar na Educação Básica.

Os dados comprovam ainda desafios para uma formação em nível de pós-graduação, ao se considerar a importância do *stricto sensu*. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos governos estaduais em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Percebe-se, no PEE catarinense (2015-2024), essa preocupação na estratégia 14.7, que sugere ofertar bolsas de estudos de pós-graduação *stricto sensu* aos professores e demais profissionais da Educação Básica das redes públicas de ensino.

Evidencia-se também na estratégia 16.7, que indica garantir programas de formação de professores e profissionais da Educação Básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu e stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias. Já no PEE do estado de Pernambuco, segundo a estratégia 16.5 da meta 16, o objetivo é a ampliação do acesso pelos profissionais da educação aos cursos de pós-graduação e formação continuada nas diferentes áreas de atuação.

Mesmo que a oferta de formação continuada seja um direito garantido pela legislação aos profissionais da Educação Básica e esteja contemplada em documentos de âmbito nacional, o acesso e as condições sob as quais ela é oferecida aos profissionais da educação distanciam-se das propostas contidas no documento final da CONAE (2014) e no

PNE (2014-2024), e incorporadas pelas recentes DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, que atribuem centralidade à formação continuada.

Os dados sugerem que não basta verticalizar em uma das quatro dimensões da valorização dos profissionais da educação. Importa uma sólida formação, uma carreira atrativa, condições adequadas de trabalho. Aspectos centrais na conquista da educação como um direito fundamental, universal e inalienável. A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). Vale ratificar que no âmbito da formação continuada, os embates, marcadamente realizados na CONAE de 2010, resultaram na meta 16 do PNE, que aponta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de sua vigência. Tem-se a compreensão de que estudos no campo da pós-graduação compõem espaços de formação continuada. Reitera-se que Santa Catarina ousa um pouco mais e vai além dos 50%. O PEE propõe formar 75% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação.

O PEE de Santa Catarina, em sua estratégia 16.7, propõe garantir programas de formação de professores e profissionais da Educação Básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias (SANTA CATARINA, 2015). Por outro lado, Pernambuco propõe um percentual menor que 50%. Deste modo, com base no conteúdo da meta 16 do PNE, considera-se como possibilidade de formação continuada a oferta de atividades formativas diversas. Inclusive atividades e cursos “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Para a formação em nível de pós-graduação, Pernambuco poderia vislumbrar pelo menos 50%. Sem essa ousadia, entende-se, as assimetrias estaduais e regionais tendem a persistir no Brasil.

Neste contexto, sugere-se garantir a todos os professores do Ensino Médio formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e, também, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Esta compreensão supõe avançar em estudos em nível de pós-graduação por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, capazes de oportunizar ao professor a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional (DOURADO, 2015). Destaca-se, nos PEE dos estados pesquisados, sinalização para esta questão.

O exposto até aqui possibilita a compreensão da importância do professor para a

materialização das metas do PNE. Suscita a necessária instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, com a finalidade de organizar e efetivar, em regime de colaboração, a formação dos professores, e se constituir “como componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301). Ressalta-se a estratégia 16.2, que sugere “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014a).

Os desafios para uma formação em nível de pós-graduação, ao se considerar a importância do *stricto sensu*, são imensos. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos entes federados em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Nessa perspectiva, aponta-se a estratégia 16.1, que propõe realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2014a).

O PNE, em explícita sintonia com as Diretrizes, em suas metas e estratégias concebe formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica de forma articulada e sugere que as políticas públicas estejam voltadas a dar maior organicidade à formação docente. Assim, é importante superar a proeminência em determinadas dimensões da qualidade da Educação Básica e da valorização dos seus profissionais.

As metas que tratam da formação inicial e continuada dos professores dialogam de maneira mais direta com as demais metas que abordam a valorização dos profissionais da educação. Com base em Dourado (2015), infere-se que a melhoria da formação do professor do Ensino Médio pressupõe o reconhecimento de sua importância e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.

Ao analisar o cenário educacional do Brasil, é possível constatar que a educação com qualidade, entendida como direito de todos e responsabilidade do Estado, está garantida na CF/1988 e que os ordenamentos legais asseguram uma educação com qualidade social para todos os brasileiros. Contudo, os resultados das pesquisas apontam para uma educação pública com fragilidades em muitos aspectos, principalmente, na última etapa da Educação Básica (KUENZER, 2010). Entende-se que as metas do PNE (2014-2014) trazem possibilidades alvissareiras. Por outro lado, a materialização dessas metas, no âmbito do

Ensino Médio, exige ações que neguem a flexibilização proposta na Lei nº 13.415/2017 (LIMA; MACIEL, 2018). Para além de uma mudança curricular, importa a “aquisição de equipamentos, material didático, formação continuada de professores, adoção de programas de correção de fluxo escolar, universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ampliação de matrículas” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 8).

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio nos estados pesquisados implica ampliar o número de professores com licenciatura na disciplina que lecionam. Demanda ampliar o número de mestres e doutores. Sugere também ênfase nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação e suscita “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 675). Para a autora, uma “política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 672). Importa que as políticas de formação se articulem com políticas que garantam adequadas condições de trabalho aos professores para que possam se dedicar integralmente aos jovens matriculados no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016).

Destaca-se que as mudanças no Ensino Médio não podem ignorar “as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38). A reforma contida na Lei nº 13.415/2017 não pode silenciar aspectos absolutamente indispensáveis à universalização do Ensino Médio com qualidade, que reivindica uma formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, não pode ignorar que a conquista da referida formação suscita um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424).

A discussão sobre a universalização do Ensino Médio com qualidade sugere problematizar as condições de aprendizagem e de ensino, intimamente relacionadas às condições de acesso e permanência com “sucesso”. Tais condições são apontadas por Saviani (2011, p. 12), ao defender para o professor a implantação da jornada de tempo integral em uma única escola, com tempo “dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem”.

Indica que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência se alinhem às de valorização do professor, na busca de condições de ensino que impliquem maior tempo

de dedicação à formação dos estudantes matriculados nas escolas estaduais brasileiras (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016). Para a autora, o Brasil tem que superar o foco na formação e na avaliação (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016). A opção pela formação e avaliação, isoladas das demais dimensões da valorização dos profissionais da educação, sugere que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2008). No próximo capítulo abordar-se-ão esses aspectos.

2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, serão discutidos aspectos relacionados ao Ensino Médio, compreendido como direito de todos e dever do Estado. Considera-se fundamental problematizar os limites de se permanecer professor do Ensino Médio no Brasil. Tal compreensão sugere condições que garantam o acesso com qualidade e suscita compreender, no âmbito do presente estudo, as condições de trabalho dos professores das escolas médias estaduais de Santa Catarina e Pernambuco.

A questão da carreira, da remuneração e das condições de trabalho do magistério público está, historicamente, enredada à problemática da qualidade do ensino, mais especificamente do ensino público, e em seu desdobramento ao processo de (des)valorização da profissão docente. Ao longo da constituição e organização da educação brasileira, a valorização do magistério constituiu-se no jogo contraditório de valores, que são próprios do processo educacional e de suas instituições e agentes na formação humana de todos os cidadãos. Ao mesmo tempo, explicita-se o não reconhecimento desses valores pelos poderes públicos em suas políticas de formação profissional, salários e incentivos (ROCHA, 2010).

Articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação que incorpore o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de alunos por turma, tendo como referência, no domínio do financiamento, o Custo Aluno Qualidade (CAQ) (CONAE, 2014).

O plano de carreira do magistério público, assegurado no artigo 206 Constituição Federal, é uma garantia de valorização dos profissionais do ensino. Tal centralidade é reforçada por meio da LDBEN e das leis que regulamentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a legislação que regulamenta a carreira do magistério está vinculada a três documentos legais: o Estatuto dos Funcionários Públicos, o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira. Neste contexto, é interessante salientar a definição de alguns desses termos relacionados à carreira apresentada por Dutra Jr. *et al.* (2000, p. 36):

O **estatuto** corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O **plano de carreira** consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, **carreira** constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (grifos nossos)

A carreira do magistério público estadual de Santa Catarina é regulamentada pela Lei nº 6.844, desde 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual. Essa lei substituiu o estatuto anterior, assegurado pela Lei nº 5.205, de 1975, que, por sua vez, havia revogado as Leis nº 2.293, de 1960, e nº 2.942, de 1961. Historicamente, a regulamentação e as alterações estatutárias do magistério público de Santa Catarina seguiram os respectivos cenários de reformas de ensino e diretrizes nacionais (BASSI; SANDRINI, 2012).

As normativas de carreira do magistério público de Santa Catarina também são decretadas no Plano de Cargos e Carreira da categoria, que está regulamentado pela Lei Complementar Promulgada nº 1.139, de 28/10/92, em que foi assegurada a nova sistemática de vencimentos e instituídas as gratificações. A mencionada lei revogou, na íntegra, a Lei Complementar nº 49/92, que havia inicialmente instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Estadual, no entanto ficou em vigor por apenas seis meses (BASSI; SANDRINI, 2012).

Pernambuco instituiu o Plano de Cargos e Carreiras pela Lei nº 11.559, de 1998, que contempla todos os segmentos de servidores efetivos da educação e tem como referência, para o salário inicial da carreira do magistério, o PSPN; e desde 2008, a Lei Complementar nº 112, de 6 de junho de 2008, que instituiu o Piso Profissional para os servidores do grupo ocupacional magistério, do quadro efetivo da Secretaria de Educação, tendo sido o primeiro estado do Brasil a cumprir a “Lei do Piso”. Vale destacar que o ingresso na carreira em ambos os estados se dá por concurso público. A condição de efetivo implica maiores vínculos dos professores com a escola, com seu trabalho e maior tempo de dedicação à educação dos jovens (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016). Tal compreensão expressa-se no PNE e nos PEE, cujos aspectos relacionados ao tipo de contrato e outros que tratam da condição docente estão dispostos nas estratégias das metas que destacam a valorização dos profissionais da educação. Contudo, o conteúdo das referidas estratégias materializara-se nos dois estados pesquisados? Far-se-á tal discussão no item a seguir.

2.1 VÍNCULO

No PNE aspectos relacionados às condições de trabalho estão diluídos nas diferentes metas e estratégias. A meta 18, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor ao propor:

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

De forma contraditória, a docência está repleta de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Realidade que aflige também os professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Pernambuco. As referidas redes estaduais de ensino apresentam um número expressivo de professores que não possuem estabilidade no trabalho, como mostra a tabela 12.

Tabela 12 – Vínculo⁴ empregatício dos professores do Ensino Médio regular – dependência estadual

		Concursado/ Efetivo		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato CLT ⁵	
2013	BR	284.351	69%	123.620	30%	450	0%	1.326	1%
2013	SC	6.466	51%	6.294	49%	0	0%	0	0%
2013	PE	9.189	60%	5.879	38%	152	1%	82	0%
2017	BR	267.843	67%	132.312	33%	475	0%	1.615	0%
2017	SC	5.837	47%	6.695	53%	0	0%	0	0%
2017	PE	7.545	60%	4.921	39%	123	1%	21	0%

Fonte: BRASIL, 2018.

Um movimento realizado pelos egressos de uma licenciatura é o de ingressar, “efetivar-se” por meio de concurso, no magistério. Vislumbram a estabilidade profissional e as possibilidades de ascensão na carreira. Por outro lado, nos dois estados o ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na estratégia 18.1. Os dados apontam que Santa Catarina e Pernambuco estão muito abaixo do

⁴ Ressalta-se que o INEP inseriu nas tabelas “Docente” quatro nomenclaturas para identificar formas de contratação: concursado/efetivo, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato CLT.

⁵ Consolidação das Leis do Trabalho.

proposto no PNE. Em 2013, Santa Catarina possuía 49% dos professores do Ensino Médio público estadual não concursados, ou seja, que possuem contrato, em sua grande maioria, temporário, aumentando para 53% em 2017. Pernambuco apresenta um número inferior, mas ainda distante do proposto na referida estratégia.

Ao apresentar um número significativo de professores com contratos temporários, evidencia-se, nos dois estados, com base em Oliveira (2006), precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas nas escolas médias dos estados em questão. Para a autora, os contratos temporários são desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e, por não assegurarem os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos, tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego” (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

É importante reservar espaço, nesta descrição/explicação, para os professores ACT, particularmente devido à substancial proporção que vem ocupando no exercício da docência. Em Santa Catarina, a legislação sobre esse tipo de contrato retroage a 1973, com a edição da Lei nº 4.886, que previa a designação “de professores a título precário e em caráter suplementar [...] para ministrar aulas excedentes em estabelecimento de ensino oficial, antes de ter sido aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”. Atualmente, a contratação dos professores ACT, após várias alterações, é regulamentada pela Lei Complementar nº 456 (BASSI; SANDRINI, 2012, p. 03).

Os professores “temporários” são regidos pela CLT, contratados por um ano ou um período menor quando estiverem ocupando uma vaga vinculada, ou seja, quando estiverem ocupando a vaga de outro professor que está afastado, como licença-saúde, licença-gestação, exercendo função gratificada, entre outros. Cabe enfatizar que não adquirem vínculo empregatício e nem estabilidade no emprego (BASSI; SANDRINI, 2012).

A alta rotatividade dos professores temporários evidencia a não continuidade de um trabalho pedagógico, uma vez que cada ano letivo representa uma incógnita na vida desses profissionais, que não sabem em qual escola irão atuar, e se serão admitidos novamente. É importante destacar que estes profissionais não recebem remuneração durante as férias escolares, já que neste período estão desempregados em virtude do encerramento de seus contratos no fim de cada ano (FERREIRA, 2008).

Percebe-se que esses contratos temporários dos professores contribuem significativamente com o processo de precarização do trabalho docente, uma vez que não possibilitam aos professores a criação de um vínculo com a instituição em que atuam. Muito

menos garantem os direitos trabalhistas que têm os que fazem parte do quadro de efetivos (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

O período de contratação na rede estadual de ensino corresponde ao calendário anual escolar, ou seja, ao final de cada período, os designados são dispensados e, no próximo ano, ficam sem trabalho, e, conseqüentemente, sem remuneração, à espera da recontração. No ano seguinte, dependem de novas convocações, a partir das demandas da rede de ensino para serem novamente contratados. Esta rotatividade tem rebatimentos na atratividade da profissão docente. Por outro lado, uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atraente, ao possibilitar, segundo Camargo *et al.* (2006, p. 260), “uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano”.

Com base nos autores, infere-se que a estabilidade trabalhista, o ingresso em uma carreira docente definida e a realização de seu trabalho com maior segurança pressupõem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade. Não pertencer ao quadro dos efetivos, contraditoriamente, exclui os professores “da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola” (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 260).

Os estados pesquisados, em seus documentos que expressam as políticas educacionais, mostram a importância de uma educação de qualidade. O PEE de Santa Catarina, nas estratégias 17.5 e 17.6, pretende assegurar a realização periódica de concurso público para provimento de vagas, comprovadamente, excedentes e permanentes. Sugere estruturar as redes públicas de Educação Básica, com pelo menos 80% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais da educação não docentes, que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano (SANTA CATARINA, 2015). Em Pernambuco, a estratégia 18.9, do PEE, busca assegurar a realização de concursos públicos e a restrição de contratos temporários na forma prevista na lei (PERNAMBUCO, 2015).

Os dados revelam uma das faces da precarização do trabalho docente no Ensino Médio nos estados pesquisados. Expressam um número de professores que trabalham todos os anos “sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou, mesmo, de planejamento” (SEKI *et al.*, 2017, p. 942). O número expressivo de professores do Ensino Médio da dependência administrativa estadual dos dois estados com

contratos temporários pode ser “explicado” pela dimensão econômica. Há uma estreita vinculação entre a forma de contratação e a remuneração dos profissionais da educação. Os professores temporários têm menores remunerações. No Brasil, não se remunera adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006).

2.2 PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN)

A discussão sobre remuneração de professores tem sido mais frequente na última década, todavia, a preocupação com essa questão já se fazia presente, no âmbito legal, desde a década anterior. O tema da valorização de professores tem recebido visibilidade no âmbito acadêmico, político ou sindical. Um marco deste movimento é a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008, a qual instituiu o PSPN. A Lei do Piso veio regulamentar a carreira do magistério público em face dos cumprimentos aos dispositivos legais constantes na CF/1988. A referida lei instituiu o piso salarial para os professores da Educação Básica no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), para docentes com formação em nível médio, com uma jornada semanal de 40 horas, sendo que 2/3 dessa jornada deve ser utilizada no desempenho de atividades com os alunos e o restante de 1/3 para a formação e preparação docente.

A valorização de professores envolve três dimensões fundamentais: condições de trabalho, remuneração e carreira, formação inicial e continuada. Todavia, a questão da remuneração é fator decisivo para a permanência no magistério, uma vez que a garantia da existência humana depende, em primeira instância, do acesso aos bens necessários à satisfação das necessidades históricas, o que depende essencialmente do recebimento de um salário compatível (MASSON, 2016). Diante do conjunto de normas e leis que regulam diretamente a carreira e o salário dos professores, no Brasil, pode-se afirmar que há garantias jurídicas suficientes para que o professor tenha condições de trabalho, possibilidade de formação e remuneração mínima. Contudo, a lei não “faz” a realidade, impondo a necessidade de pesquisas que evidenciam como vem ocorrendo a valorização do professor no Brasil.

Gouveia e Souza (2015, p. 40, apud MASSON, 2016, p. 159) asseveram que:

[...] compreender as condições de carreira e remuneração dos professores brasileiros implica em situá-los nos contextos que resultam de disputas nacionais e locais que conformam as condições, ou ausência de condições, para garantia da valorização desses profissionais, e requer analisar tais condições em contextos concretos de disputa em cada uma das unidades federadas que compõem o complexo sistema educacional brasileiro.

A regulamentação dos planos de carreira dos professores não tem garantido uma isonomia entre eles, pois cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão. Além do mais, há uma disparidade muito grande entre a remuneração de professores e a de outras profissões com a mesma formação. Embora exista todo um aparato de leis em prol de melhorias na remuneração dos professores, ainda assim, alguns estados e municípios não vêm honrando a valorização do trabalho docente. Conforme Ribeiro (2012 apud SILVA, 2017, p. 80), “a baixa remuneração tem levado à multiplicação da jornada de trabalho, [...] o que tem comprometido tanto a saúde desses profissionais, quanto a qualidade do processo educacional”.

Os estados brasileiros apresentam realidades muito discrepantes, determinadas pelo desenvolvimento econômico, social e educacional de cada região a que pertencem, interferindo nas condições de trabalho e remuneração docente (DOURADO, 2013). Em, 2016, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), vários estados da federação não cumpriam a Lei do Piso. Ao se considerar os estados da federação das duas regiões que contêm Santa Catarina e Pernambuco, constata-se que a Região Nordeste, proporcionalmente, está em vantagem. Levantamento realizado em 2016 pela CNTE (2016) explicita que a referida lei não é cumprida nos quesitos piso e jornada extraclasse por dois estados, dos nove estados da Região Nordeste. Maranhão é o único estado que não cumpriu o valor do Piso no início da carreira e a jornada extraclasse. O estado da Paraíba não pagou o Piso. No sul, os três estados não cumprem integralmente a lei. Rio Grande do Sul não cumpriu os dois *quesitos* e Paraná não pagou o Piso.

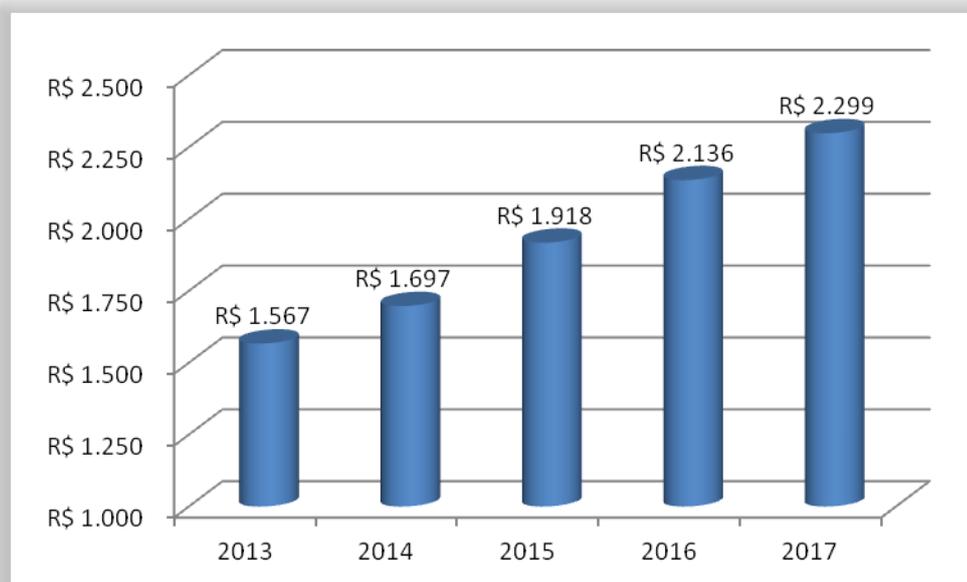
O descumprimento da Lei nº 11.738/2008 é uma afronta aos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica. Pagar o vencimento inicial mínimo para os profissionais com formação em nível médio e uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, dispondo aos profissionais, ainda, um 1/3 da carga horária de trabalho para atividades sem interação com os educandos é básico. Em 2016, o estado de Pernambuco pagava o valor do piso salarial e cumpria a jornada extraclasse. Ao mesmo tempo, Santa Catarina não cumpria a jornada extraclasse e pagava o piso salarial (CNTE, 2016). Evidencia-se que nos dois estados os professores das redes estaduais de ensino estão submetidos a condições diferenciadas, e, no caso de Santa Catarina, inadequada no quesito carga horária. Chama a atenção os estados da Região Sul, incluso Santa Catarina, detentora de um dos maiores índices de Produto Interno Bruto (PIB) entre as regiões do Brasil, não cumprirem o valor do piso e tampouco a referência mínima para a jornada extraclasse de 33,33%.

Embora a remuneração dos professores tenha melhorado nos últimos anos,

especialmente com a aprovação da Lei do Piso, a situação ainda é complicada e os esforços para modificar essa realidade não foram suficientes. Por outro lado, muitos estados da federação têm considerado o valor mínimo como se fosse o máximo (MASSON, 2016). A aplicação da Lei do Piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (artigo 206, V), que preconiza a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira que atraiam e mantenham os trabalhadores nas escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (CNTE, 2016). O Piso virou teto?

Vale destacar que nos últimos anos a remuneração dos professores iniciantes da rede pública vem melhorando com a ampliação do PSPN, como mostra a figura 1. Por outro lado, o vencimento dos professores iniciantes distancia-se do indicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Para o referido Departamento, o salário mínimo deveria ser de R\$ 3.118,62 a ser pago no mês de janeiro de 2015, bastante longe do PSPN de 2015.

Gráfico 2 – A evolução do Piso Salarial Nacional do Magistério em reais (2013-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quando comparada com outros profissionais com a mesma escolaridade, a remuneração média dos professores com graduação fica aquém. Ao longo da carreira os profissionais da educação têm rendimento médio menor quando comparado com as demais carreiras do setor público, principalmente para aquelas com escolaridade em nível superior (MORICONI, 2008). Os PEE (2015 – 2024) de Santa Catarina e de Pernambuco também

trazem como referência o PSPN como forma de valorização docente. O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação. O compromisso e a concretização das metas do PNE mostram-se fundamentais.

Desde a CONAE (2010) tem-se presente com mais intensidade que a qualidade social do Ensino Médio só será materializada com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação, carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas (OLIVEIRA, 2010 apud COSTA; BOLLMANN, 2018). Com isso, com a Lei nº 13.005/2014 vislumbrava-se que até o ano de 2020 o rendimento médio dos professores da Educação Básica deveria ser igual à média salarial de profissionais com escolarização equivalente. Em âmbito nacional, a expectativa em 2014 era que até o sexto ano da vigência do PNE a remuneração dos docentes da Educação Básica da rede pública fosse correspondente à de outros profissionais com escolaridade equivalente, consoante especificado na meta 17 da referida lei (OLIVEIRA, 2015). O PNE aprovado estabeleceu metas que para serem atingidas exigirão elevar o volume de recursos financeiros aplicados em educação para, por exemplo, elevar a remuneração dos professores do Ensino Médio.

Mais recursos remetem ao financiamento que está previsto na meta 20, que determina, até 2024, a aplicação de recursos públicos equivalentes a 10% do PIB na educação brasileira. Esta possibilidade significa praticamente dobrar o volume de recursos financeiros, necessários à valorização de fato dos profissionais da educação. De forma contraditória, depara-se com a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que instituiu um Novo Regime Fiscal no país. A partir dela, o orçamento do Poder Executivo até 2036 não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior.

Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que materializem as metas que tratam da valorização dos professores, inclusas condições de trabalho docente adequadas. Aspectos de tais condições nas escolas médias estaduais nos estados pesquisados serão abordados a seguir.

2.3 ESFORÇO DOCENTE

Contratado em caráter temporário ou até mesmo concursado, o professor do Ensino Médio pode ser convidado a trabalhar com muitos alunos, em mais de uma escola, em mais de dois turnos e em outra etapa da Educação Básica. O trabalho do professor do Ensino Médio tem se intensificado e expandido para além da sala de aula, com a ampliação de sua jornada de trabalho e de suas atribuições, depondo contra sua valorização (OLIVEIRA, 2014).

Os dados apresentados na tabela 12 permitem inferir que em um contexto de múltiplas funções atribuídas ao professor, contraditoriamente, a precarização, a flexibilização e a intensificação do trabalho são explícitas. Este contexto de trabalho docente adverso, para Oliveira (2004) manifesta-se, sobretudo, na intensificação do trabalho, materializada na extensão da jornada, muitas vezes em mais de uma escola. Atento a este contexto adverso, o INEP elabora o indicador Esforço Docente, que mensura o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício de sua profissão (BRASIL, 2015b). Considera o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica, e articula-se à jornada de trabalho. A combinação destas quatro variáveis foi classificada em níveis, descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos níveis de Esforço Docente

Nível	Descrição
01	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
02	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
03	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
04	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
05	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
06	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: BRASIL (2014b).

O referido indicador trata de aspectos centrais do trabalho docente, como a quantidade de alunos atendidos, o número de escolas, turnos e etapas trabalhadas. Ter que trabalhar em mais de uma escola, em três turnos e com um número elevado de alunos faz parte da rotina dos professores do Ensino Médio no Brasil, como mostra a tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa – Brasil – 2013-2017

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	Estadual	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4
2017	Estadual	0,8	7,0	22,0	45,2	16,8	8,2

Fonte: BRASIL, 2018.

Trabalhar somente no Ensino Médio em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada de um número expressivo de professores do Ensino Médio público estadual no Brasil. De forma contraditória, os dados mostram que a jornada de trabalho dos professores é intensa e extensa. Ressalta-se que no interregno 2013 e 2017, aproximadamente, 25% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais concentram-se nos níveis 05 e 06, o que revela uma jornada extensa e intensa.

Os dados sugerem que para compensar os baixos salários e obter melhores rendimentos, muitos professores são levados a buscar jornadas de trabalho mais extensas, ao assumir muitas aulas e, muitas vezes, trabalhar em mais de uma escola e em mais de dois períodos ao dia. Assumir uma jornada de trabalho mais extensa significa se responsabilizar por muitas turmas, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2014). De acordo com a autora, pode-se inferir que a duração da jornada que envolve, na prática, o trabalho semanal com centenas de estudantes compromete a qualidade do trabalho docente e a formação oferecida na escola média estadual (OLIVEIRA, 2014).

Considera-se a complexidade do currículo do Ensino Médio com treze Componentes Curriculares distribuídos em vinte e cinco aulas semanais e os limites de um professor cumprir sua carga horária em um único estabelecimento. Todavia, de acordo com Camargo *et al.* (2006), a construção da possibilidade de os professores das escolas estaduais do Ensino Médio dedicarem-se somente a uma escola está vinculada a todas as dimensões da valorização dos profissionais da educação. Sua conquista resulta, segundo Camargo *et al.* (2006, p. 273), “numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde do trabalhador e permite tempo para aqueles interessados em processos complementares de qualificação profissional”. Em outras palavras, articula-se com a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho. E a realidade dos estados pesquisados? A tabela 14 mostra que os professores das escolas públicas estaduais de Santa Catarina apresentam concentração de docentes nos níveis mais críticos do Esforço Docente quando comparados com os professores de Pernambuco.

Tabela 14 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por esforço necessário para o exercício da profissão 2013-2017

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	SC	1,0	6,4	11,5	45,9	26,6	8,6
2013	PE	1,3	5,2	27,8	38,4	17,3	10,0
2017	SC	2,2	7,9	12,3	46,0	23,5	8,1
2017	PE	0,9	5,6	34,8	37,1	13,4	8,2

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados apontam que a realidade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco seguem os números nacionais, com 81,1% e 65,7%, respectivamente em 2013, e 77,6% e 58,7% em 2017, concentrados nos níveis 4, 5 e 6. Destaca-se, porém, que são os docentes das escolas médias estaduais catarinenses que realizam um maior esforço docente, quando se constata que 31,6% deles trabalham em mais de uma escola e etapa, com mais de 300 alunos e em três turnos. Ao mesmo tempo apontam que a jornada de trabalho dos professores nos dois estados é intensa e extensa. Trabalhar somente no Ensino Médio em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada de um número expressivo de professores do Ensino Médio público estadual em Santa Catarina e Pernambuco.

A situação de precarização pela qual passam os professores, expressa nas inadequadas condições de trabalho e remuneração, indica que nos estados pesquisados a educação não foi priorizada. Explicita a ausência de políticas educacionais que valorizem os profissionais da educação. Tal omissão condiciona o professor do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e pernambucanas a trabalhar em demasia, com implicações à qualidade social de seu trabalho (OLIVEIRA, 2014). A conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa por uma adequada jornada de trabalho que contemple “hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola” (ALVES; PINTO, 2011, p. 633). A esse Componente incorpora-se a remuneração adequada. Para esses autores, equacionados esses dois componentes, “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas” (ALVES; PINTO, 2011, p. 633).

Ao desagregar os dados do Censo Escolar, verifica-se que é bastante comum encontrar professores do Ensino Médio que trabalham em mais de uma escola, em três turnos, em mais de 10 turmas, em mais de uma etapa e têm mais de 300 alunos, como

demonstra a tabela 15.

Tabela 15 – Distribuição (%) de docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC e PE – 2013-2017

Ano	Mais de 11 turmas	Mais de 01 escola	Mais de 02 etapas	Mais de 02 turnos
SC 2013	54%	25%	86%	37%
PE 2013	22%	8%	76%	28%
SC 2017	48%	34%	93%	32%
PE 2017	27%	9%	94%	22%

Fonte: BRASIL, 2018.

Os números de Santa Catarina são mais preocupantes. Preocupam, por exemplo, 48% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais lecionarem para mais de 11 turmas e 32% destes profissionais trabalharem três turnos. Pernambuco apresenta números melhores, mas também preocupantes. Como contraponto a uma jornada de trabalho com muitas escolas, etapas, turnos e alunos, destaca-se a Estratégia 17.3 do PNE, que propôs implementar, nas redes públicas de ensino, planos de Carreira “com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2014a). A materialização do proposto nas metas do PNE é condição necessária para a universalização do Ensino Médio com qualidade social. As metas do PNE que tratam da valorização docente apontam para a implantação de carreiras atrativas e condições de trabalho adequadas, articuladas a processos de formação inicial e continuada. Ao mesmo tempo, a referida lei apresenta-se como possibilidade, na perspectiva da qualidade social do Ensino Médio (KUENZER, 2010). Sem desconsiderar as vicissitudes, o PNE aponta em suas metas perspectivas virtuosas também para a última etapa da Educação Básica (DOURADO, 2017 apud COSTA; BOLLMANN, 2018).

A análise realizada até aqui sugere que as mudanças no Ensino Médio não podem silenciar sobre a inadequação das condições de trabalho docente. De forma contraditória, a reforma contida na Lei nº 13.415/2017 silencia, em aspectos absolutamente indispensáveis, a qualidade social do Ensino Médio, que reivindica formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, a reforma não oferece um caminho na direção de valorizar os professores, em atenção às adequadas condições de trabalho docente. No âmbito do Ensino Médio, os indicadores visitados mostraram que a qualidade social está para ser conquistada.

Nos dois estados, são comuns professores com jornadas de trabalho intensas e extensas, “esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas” (FRIGOTTO, 2016, p. 331). Para o autor, uma “reforma” que negligencia essa condição docente vai de encontro à conquista de escola média de qualidade social (FRIGOTTO, 2016).

A valorização dos professores do Ensino Médio contempla as condições de trabalho docente, entendidas como conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho do professor, além das relações de emprego, com destaque ao vínculo, à remuneração, à jornada de trabalho e infraestrutura das escolas (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Adequadas condições de trabalho sugerem um olhar atento também sobre a infraestrutura das escolas.

2.4 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS ESTADUAIS

A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do aluno do Ensino Médio. Em estudo com base no Censo Escolar, Soares e Soares (2007 apud SÁ; WERLE, 2017) analisam as condições de infraestrutura escolar, revelando que houve uma melhora nas condições das escolas, ainda que seus impactos não estejam refletidos nos indicadores de desempenho escolar. Para os autores, esses efeitos indicam “a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas” (SOARES; SOARES, 2007, p. 7, apud SÁ; WERLE, 2017, p. 388-389). Por outro lado, os dados dispostos na tabela 16 evidenciam que os entes federados pesquisados não dotaram as escolas médias de infraestrutura física, técnica e de serviços adequada. Santa Catarina mostra números um pouco mais preocupantes, em alguns aspectos, em relação a Pernambuco.

Tabela 16 – Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio

	Ano	Sala de professores		Lab. de Informática		Lab. de Ciências		Quadra de esportes		Biblioteca		Auditório		Total
BR	2013	26.436	70%	25.599	68%	9.257	24%	12.720	34%	19.158	51%	4.740	13%	37.916
SC	2013	1.163	86%	1.126	83%	372	28%	664	49%	1.021	76%	274	20%	1.349
PE	2013	901	84%	880	82%	335	31%	168	16%	856	80%	216	20%	1.071
BR	2017	25.987	76%	23.526	69%	8.634	25%	13.799	40%	18.466	54%	5.048	15%	34.224
SC	2017	963	71%	999	74%	256	19%	421	31%	907	67%	275	20%	1.358
PE	2017	875	81%	806	75%	334	31%	232	22%	840	78%	201	19%	1.078

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados permitem avaliar a infraestrutura escolar e demonstram que a maioria das escolas pesquisadas possui biblioteca, mas apresentam um percentual inferior a 50% em relação aos ambientes: laboratórios de ciências, quadras esportivas e auditórios. Apontam que, em 2013, 72% das escolas de Ensino Médio catarinenses não possuíam laboratório de Ciências e este número aumentou para 81% em 2017. Em Pernambuco, observa-se a mesma precariedade, tanto em 2013 como em 2017, quando somente 31% das escolas possuem o laboratório. Pode-se inferir, também, que a maioria das escolas médias dos estados pesquisados apresenta espaços físicos problemáticos. Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários. A infraestrutura das escolas reflete sobre as condições de ensino aprendizagem primordiais à permanência do aluno na escola. Condições essas que requerem um ambiente com estrutura adequada, agradável e que seja capaz de oferecer aos alunos instrumentos que possam favorecer sua aprendizagem e estimulá-los a permanecer na escola (OLIVEIRA, 2015).

A insuficiência de insumos básicos, como bibliotecas, é preocupante e aponta para a falta “de qualidade nas condições de oferta do Ensino Médio no Brasil” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 662). 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 estaduais “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).

Como possibilidade, vislumbram-se algumas estratégias do PNE, visto que o referido Plano não contém uma meta exclusiva dedicada às condições de trabalho, inclusive os padrões mínimos de infraestrutura para a escola média. Destaca-se a meta 7, mais especificamente a estratégia 7.21, que prevê:

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

A infraestrutura das escolas reflete sobre as condições de ensino-aprendizagem.

Condições que requerem um ambiente escolar com estrutura adequada, agradável, capaz de conceder aos alunos instrumentos que favoreçam sua aprendizagem. Ciavatta (2005, p. 100) enfatiza que:

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

A qualidade da última etapa da Educação Básica só será conquistada quando forem enfrentadas e transformadas as condições materiais que a determinam (KUENZER, 2011). Tal conquista articula-se com a materialização das metas do PNE e suscita mais recursos financeiros e não o contrário. Reitera-se que, na contramão ao cumprimento das metas contidas no PNE, emerge a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b) que, ao impor um novo regime fiscal, congela os gastos públicos com as políticas sociais, incluindo as relacionadas à educação até 2036. Neste contexto, pode-se afirmar, com base em Amaral (2016), que a referida emenda determina a “morte” do PNE.

Medidas ilegítimas recentes criaram enormes dificuldades à garantia de uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação. A instituição de um Novo Regime Fiscal alinha-se à proposta de reforma do Ensino Médio, açodada e construída dispensando uma ampla, responsável e qualificada discussão em todo o país (SILVA, 2017). As mudanças no Ensino Médio não podem ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

A reforma contida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) silencia, em aspectos absolutamente indispensáveis, a qualidade social do Ensino Médio. Com base na análise dos dados realizada no presente estudo, pode-se inferir que as dimensões da valorização se mostraram inadequadas. Contraditoriamente, a dimensão das condições de trabalho foi silenciada na reforma do Ensino Médio, ao não pautar a necessária superação das precárias condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Neste âmbito, os autores afirmam que os propositores da reforma do Ensino Médio são omissos no que tange à “inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de

formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120). Com acento na flexibilização curricular, a reforma do Ensino Médio não oferece um caminho na direção da valorização dos professores do Ensino Médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de universalizar o Ensino Médio com qualidade no Brasil é imenso. Esta conquista passa por uma escola média com indicadores educacionais de matrícula adequada à idade e etapa, com garantia de uma formação que faça sentido e oportunize a todos os jovens uma formação integral, abrangendo aspectos humanísticos e científicos, com professores valorizados, infraestrutura adequada a essa etapa da Educação Básica, com ações articuladas envolvendo as redes de ensino e os entes federados.

A presente pesquisa teve como finalidade compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do Ensino Médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco. Para isso, analisaram-se indicadores educacionais engendrados a partir dos ordenamentos legais e da implementação de políticas públicas educacionais referentes às questões da valorização desses professores quanto à sua formação e condições de trabalho. Os dados apontaram características demográficas e aspectos da formação e das condições de trabalho do professor nos estados de Santa Catarina e de Pernambuco. Mostraram um grupo singular de profissionais do sexo feminino, com idade entre 25 a 39 anos e servidor público da rede estadual de ensino.

Com relação à formação inicial dos professores catarinenses e pernambucanos pesquisados, esta mostrou-se inadequada, mesmo com o amparo legal da LDBEN, no seu artigo 62, ao determinar que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação. Em 2017, o estado de Pernambuco apresentou apenas 47% dos professores das escolas estaduais de Ensino Médio licenciados na disciplina que lecionam ou com formação em bacharelado com complementação pedagógica. Santa Catarina, por sua vez, superou Pernambuco ao apresentar 67% dos professores com adequada formação.

Os dados obtidos com a pesquisa expressam uma lacuna quantitativa na formação inicial do professor do Ensino Médio nos dois estados pesquisados, principalmente em Pernambuco e que ainda há muito a ser feito para que se alcance uma adequada formação docente. Suscitam tornar a profissão docente atrativa, na perspectiva de trazer os jovens para as licenciaturas, encaminhá-los para a Educação Básica e garantir sua permanência nas escolas estaduais de Ensino Médio. Mostram que para dar conta da meta 15 do PNE será necessário às escolas médias estaduais catarinenses e, com mais intensidade, as

pernambucanas ampliem significativamente o número de professores com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. Tal ampliação é requisitada em todas as áreas de Componentes Curriculares do Ensino Médio.

No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação no *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites a serem superados em ambos os estados. Percebem-se limites na busca pelo *stricto sensu*, quando menos de 4% dos professores das escolas médias estaduais catarinenses e pernambucanas têm Mestrado ou Doutorado. Os dados suscitam ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Mestrado e Doutorado. Sugerem a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos dois entes federados em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Ao mesmo tempo, o *lato sensu* mostrou-se contemplado, principalmente em Santa Catarina. A meta 16 do PNE, que propõe 50% de formação em nível de pós-graduação, já foi materializada. Os dados revelaram que a busca pela referida possibilidade de formação continuada conseguiu êxito, quando se constata que existe um percentual significativo de professores com Especialização em Santa Catarina. Já em Pernambuco, os dados comprovaram ainda desafios para atingir a meta.

No que tange às condições de trabalho docente, os dados apontaram que, no Ensino Médio, as escolas estaduais catarinenses e pernambucanas funcionam com um número expressivo de professores não concursados. Os dados indicaram que Santa Catarina e Pernambuco estão muito abaixo do proposto no PNE. Em 2017, Santa Catarina possuía 53% dos professores do Ensino Médio público estadual não concursados, ou seja, que possuem contrato, em sua grande maioria, temporário. Pernambuco apresentou um número inferior, mas ainda distante do proposto na estratégia 18.1 do PNE. Com relação à remuneração, mais especificamente ao cumprimento da Lei nº 11.738/2008, Santa Catarina não cumpria, em 2016, a jornada extraclasse e pagava o piso salarial. Restou evidenciado que nos dois estados os professores das redes estaduais de ensino estão submetidos a condições diferenciadas, e, no caso de Santa Catarina, inadequada no quesito carga horária.

A preocupação com a jornada de trabalho do professor remete ao indicador Esforço Docente. A análise desse indicador revelou que o Ensino Médio, em ambos os estados, convive com professores nas escolas estaduais que trabalham em mais de uma escola, com várias turmas, etapas e turnos. Os dados de 2013 e 2017 mostraram que a jornada de trabalho dos professores é intensa e extensa. Trabalhar somente no Ensino Médio, em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada

dos professores catarinenses e pernambucanos. Ressalta-se que, no intervalo entre 2013 e 2017, um percentual maior de professores do Ensino Médio, das escolas estaduais de Santa Catarina, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Os dados apontaram que os docentes das escolas médias estaduais catarinenses realizam um maior esforço docente, quando se constata que 31,6% deles trabalham em mais de uma escola e etapa, com mais de 300 alunos e em três turnos. Destacam que 48% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina lecionam para mais de 11 turmas e 32% destes profissionais trabalham três turnos. Os números, também, demonstraram a intensificação da jornada de trabalho dos professores nos dois estados. Trabalhar somente no Ensino Médio, em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada de um número expressivo de professores do Ensino Médio público estadual em Pernambuco e menos ainda em Santa Catarina.

Ao focar a infraestrutura das escolas médias estaduais dos estados pesquisados, os dados indicaram escolas públicas estaduais dos estados citados sem bibliotecas, laboratórios de Informática e de Ciências, quadras de esporte, auditório e sala de professores. Os dados permitiram avaliar a infraestrutura escolar e demonstraram que a maioria das escolas pesquisadas possui biblioteca, mas apresentaram um percentual inferior a 50% em relação aos outros ambientes, como laboratórios de Ciências, quadras esportivas e auditórios. Em 2013, 72% das escolas de Ensino Médio catarinenses não possuíam laboratório de Ciências e este número aumentou para 81% em 2017. Em Pernambuco, observou-se a mesma precariedade, tanto em 2013 como em 2017, quando somente 31% das escolas possuíam o laboratório.

O estudo mostrou que houve avanços em muitos aspectos em relação à valorização docente ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, permite inferir que as condições postas aos docentes são inadequadas nos dois estados da federação. Os professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Pernambuco têm números piores no “quesito formação”. Por outro lado, Santa Catarina tem um desempenho mais crítico na dimensão condições de trabalho. Ficaram evidenciados os limites também no estado da Região Sul, considerado, de forma equivocada, aquele que oferta um Ensino Médio de qualidade. Com efeito, ainda há necessidade de legislações e políticas para a valorização do professor, como a efetiva implementação das metas do PNE (2014-2024) e a construção do Sistema Nacional de Educação, com normas e procedimentos comuns que garantam uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população e a valorização dos professores.

Não obstante, o problema da qualidade social do Ensino Médio, colocado com

muita intensidade no centro das discussões com a sanção da Lei nº 13.415/2017, não se resolverá com a flexibilização curricular proposta. Supervalorizar as mudanças curriculares e apresentá-las como capazes de garantir a qualidade social do Ensino Médio é uma simplificação. Uma mudança na organização do currículo é necessária, mas não suficiente. Para garantir o Ensino Médio com qualidade social, importa o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado, que integre as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, professores qualificados e condições de trabalho adequadas. Também não se resolverá sem um elevado investimento financeiro. Neste âmbito, um dos limites é a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal no país (BRASIL, 2016b). A partir dela o orçamento do Poder Executivo até 2036 não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que materializem a necessária valorização dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina e Pernambuco.

Por fim, o estudo sugere que a concretização de grande parte das metas e estratégias do PNE, e dos Planos Estaduais de Educação a ele articulados, envolve a valorização dos profissionais da Educação Básica e o compromisso com elas é primordial. A universalização do Ensino Médio com qualidade social nos dois estados só será materializada com a efetiva valorização dos profissionais da educação, articulada à formação inicial e continuada e condições de trabalho adequadas. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar uma escola média que garanta a todos os jovens catarinenses e pernambucanos o direito social à sua conclusão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 18ª Reunião Anual. Anais [...]* Caxambu, MG, 1995.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- BASSI, E.; SANDRINI, N. M. S. Remuneração e plano de cargos e salários do magistério público de educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. *In: IV SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. **Anais eletrônicos [...]** Tubarão, 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Marcos_Bassi.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.
- BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.
- BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004, Seção 1, p. 18. 90.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.
- BRASIL. **Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília, 2014b.

BRASIL. Medida Provisória nº 746/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. 2016b. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Indicador Esforço Docente. **Indicadores Educacionais**, 2013 e 2017. Brasília: MEC/INEP, 2013-2017.

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

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009, Seção 1, p. 52. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2013 e 2017. Brasília: MEC/INEP, 2018.

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

BRASIL. **Indicador de Esforço Docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. 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.

CABRAL, E. da S. **O trabalho docente no Ensino Médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores.** 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

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

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

CONAE. **Conferência Nacional de Educação: documento – referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação: documento – referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Tabela de Vencimentos.** Brasília, 2016.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

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

COSTA, G. L. M. C.; BOLLMANN, M. da G. N. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/11137/7486>. Acesso em: 11 mar. 2019.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. da S.; MEDEIROS, G. A formação do professor do ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016.

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

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

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir

conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, p. 37-56, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2. n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2018.

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

DUTRA JR. *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, jan. 2000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27456. Acesso em: 13 jan. 2016.

FERREIRA, M. A. S. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, n. 6, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONAE 2018: Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento**, Revista em Educação, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/viewFile/326/327>. Acesso em: 28 mar. 2019.

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

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 21-42, 2014.

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

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

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 667-688, 2011.

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

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro,

v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245. Acesso em: 20 out. 2018.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. *In*: TELLO, C. G. (Org.). **Los objetos de estudio de la Política Educativa Hacia una caracterización del campo teórico**. 1. ed. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, v. , p. 25-42.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Anais [...]** Caxias do Sul, 2012. p. 1-13.

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

MEDEIROS, G. **A valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

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

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração**. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/760/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

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

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

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 46, p. 51-74, 2013.

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

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

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

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

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. **Políticas educativas y trabajo docente**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

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

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

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

RAMOS, M. **O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses**. Instituto Humanitas Unisinos, set. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/560605-o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em-educar-esses-proprios-interesses>. Acesso em: 13 out. 2018.

ROCHA, M. da C. Uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino no setor público: o caso do trabalho docente na Educação Básica. *In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO. Anais [...]* Lima, Peru. 4, 5 e 6 de agosto de 2010.

SÁ, J. dos S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00386.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pee-sc-versao-16-06-15-2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

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

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

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Revista de Educação. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016.

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

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SILVA, A. R. **As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena-PA**. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/afonso.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

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

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

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

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

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