



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

JOSIANE CLAUDINO ALVES

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA**

Tubarão

2019

JOSIANE CLAUDINO ALVES

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Matemática da
Universidade do Sul de Santa Catarina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão
2019

JOSIANE CLAUDINO ALVES

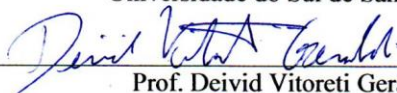
**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Matemática e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Matemática da Universidade do Sul de Santa Catarina.

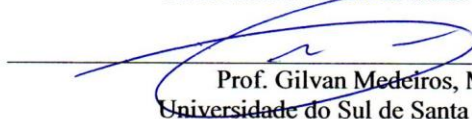
Tubarão, 05 de dezembro de 2019.



Professor e orientador Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Deivid Vitoreti Geraldi, Ms.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Gilvan Medeiros, Ms.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à minha mãe Lúcia e
ao meu pai José.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por permitir enfrentar esta caminhada, por vezes árdua, mas sempre prazerosa.

Gratidão aos meus pais, José e Lúcia, por serem meus alicerces nos momentos difíceis, por nunca faltarem com palavras de conforto e fortaleza, e principalmente, por sempre acreditarem na minha capacidade de conquistar todos os meus sonhos. Obrigada aos meus irmãos, Lucimara e Jaisson, por transmitirem positividade, cada um a seu modo. Agradeço também ao apoio diário de uma pessoa importante, João Luiz, com quem compartilho minhas conquistas e minhas aflições ao longo desta caminhada.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, meu orientador, que é um profissional exemplar e inspirador. Obrigada por ter aceitado o convite de orientação, por compartilhar seus importantes conhecimentos, por manter a motivação a cada encontro e, principalmente, por enriquecer este trabalho com suas contribuições.

Gostaria de agradecer também ao professor Ms. Dalmo Gomes de Carvalho, coordenador do curso de Matemática, pelas oportunidades oferecidas ao longo desta graduação e por ser tão dedicado com o curso. Agradeço a todos os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, por todo conhecimento ministrado e por contribuírem grandemente em minha formação.

Sou grata, por fim, aos professores da Banca Examinadora, Ms. Deivid Vitoreti Geraldi e Ms. Gilvan Medeiros, por aceitarem participar deste momento tão importante da minha graduação.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar os limites e as possibilidades da formação inicial e de alguns aspectos das condições de trabalho, como o vínculo, a remuneração e a formação continuada dos professores de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. Apresenta a discussão com base nos dados arrolados a valorização do professor de matemática do Ensino Médio catarinense, extraídos dos microdados do Censo Escolar de 2013 e 2018, com auxílio do software estatístico SPSS. Utilizou-se também de dados do indicador educacional da *Adequação da Formação Docente* dos anos de 2013 e 2018. Por meio da metodologia dialética, constatou-se que os dados sugerem limites relacionados às proposições trazidas pelas metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as metas 15, 16 e 17 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024) e evidenciam desafios relacionados a elevação da formação inicial de cursos de licenciatura em Matemática e melhorias nas condições de trabalho aos professores desta disciplina. Aponta a necessidade de elevar de 36% para 100% o percentual dos professores de matemática com formação adequada. Indica que 72% dos professores de matemática são contratados temporariamente, não são contemplados integralmente pela Lei nº 11.738/2008, pois tem o direito a 1/3 da carga horária para hora atividade prejudicado e recebem salários que não valorizam a profissão e não incentivam a formação continuada, pois a maioria possui apenas pós-graduação *lato sensu*. Constata que a urgência da valorização docente não é pautada pela reforma do Ensino Médio, trazida pela Lei nº 13.415/2017, que tem como foco a flexibilização curricular. Sugere amplas políticas públicas para a última etapa da Educação Básica, pois um Ensino Médio com qualidade social demanda professores com formação adequada e condições de trabalho que se mostrem atrativas e incentivem a busca pela docência.

Palavras-chave: Valorização docente. Professor de Matemática. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the limitations and possibilities of initial training and some aspects of working conditions, such as the bond, remuneration and continuing training of high school mathematics teachers in Santa Catarina state schools. It presents the discussion based on the data related to the acknowledgment of high school math teachers from Santa Catarina, extracted from the 2013 and 2018 School Census microdata, with the help of SPSS statistical software. Data from the educational indicator of Adequacy of Teacher Training from 2013 and 2018 were also used. Through dialectical methodology, it was found that the data suggest limitations related to the propositions brought by goals 15, 16, 17 and 18 of the National Education Plan (2014-2024) and goals 15, 16 and 17 of the Santa Catarina State Education Plan (2015-2024), indicating challenges related to improving the initial training of undergraduate mathematics courses and adjustments in working conditions for the teachers of this subject. Thus, it points to the need of raising from 36% to 100% the amount of properly trained math teachers. It indicates that 72% of math teachers are hired on a temporary basis and are not fully covered by Law No. 11.738/2008, as they are not entitled to 1/3 of the workload for planning, receive salaries that do not value the profession and do not encourage continuing education, since most have only *lato sensu* postgraduate degrees. It also indicates that the urgency of teacher acknowledgment is not included in the reform of High School, brought by Law No. 13,415/2017, which focuses on curricular flexibility. Furthermore, it suggests great changes in public policies for the last stage of Basic Education, since a High School education with social quality requires teachers with adequate training and with working conditions that are attractive and encourage the pursuit of the teaching career.

Keywords: Teacher acknowledgment. Math teacher. High school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	22
Tabela 2 – Sexo dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	23
Tabela 3 – Cor/Raça dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	24
Tabela 4 – Necessidades Especiais dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	24
Tabela 5 – Percentual de docentes do Ensino Médio em escolas estaduais pelo indicador de Adequação da Formação Docente à disciplina que lecionam, considerando o estado de Santa Catarina e o Brasil nos anos de 2013 e 2018.	27
Tabela 6 – Escolaridade dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses no ano de 2013.	31
Tabela 7- Escolaridade dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses no ano de 2018.	31
Tabela 8 – Docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses que possuem algum curso de licenciatura.	32
Tabela 9 – Formação Inicial dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	34
Tabela 10 – Tipo de contratação dos docentes que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	39
Tabela 11- Valor do vencimento do ACT por aula ministrada com base no reajuste salarial de novembro de 2018 em Santa Catarina.	44
Tabela 12 – Especialização dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	48
Tabela 13 – Curso de formação continuada específico para o Ensino Médio com no mínimo 80 horas.	49
Tabela 14 – Mestrado dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	49
Tabela 15 – Doutorado dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de Adequação da Formação dos Docentes em relação à disciplina que lecionam.	26
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACT- Admissão em Caráter Temporário

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BR- Brasil

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

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

PEE/SC- Plano Estadual de Educação de Santa Catarina

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional de Educação

SC- Santa Catarina

SINTE/SC- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	15
2.1	ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO E DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	15
2.2	PERFIL DEMOGRÁFICO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	21
2.3	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	25
3	ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: VÍNCULO, REMUNERAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	38
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de quase quatro anos desta graduação, participei de programas de iniciação à docência provenientes do governo federal, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e também do Programa de Residência Pedagógica, onde pude ter contato com alguns aspectos da realidade do professor catarinense. Nas oito horas semanais cumpridas, observei diversos profissionais que lecionavam em área diferente de sua formação, outros com carga horária de 60 horas semanais trabalhando em duas ou três escolas. Diversas vezes me questionei os motivos que justificavam tamanhas rotinas de trabalho, que se tornavam intensas e extensas. Foi então que me despertou o interesse em investigar a valorização dos professores, com destaque a formação inicial e também alguns aspectos das condições de trabalho, como o vínculo, a remuneração e a formação continuada dos professores de matemática, que atuam no Ensino Médio das escolas públicas catarinenses.

É de suma importância para o estudante de licenciatura conhecer e compreender as singularidades da valorização de sua futura profissão. Aspectos que tangem a formação e as condições de trabalho contribuem para tornar a profissão atrativa e requisitada, pois são itens essenciais para permanência na escolha profissional.

A importância desta pesquisa é dada por confrontar dados relativos à valorização docente junto às leis que a tratam, e assim, analisar como se materializa a formação e alguns aspectos das condições de trabalho enfrentadas pelo professor de matemática, com ênfase ao vínculo, a remuneração e a formação continuada, que são dimensões centrais ao desenvolvimento de um Ensino Médio com a qualidade social no Brasil e em seus estados da federação. Espera-se contribuir para a necessária discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, no que tangem a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, e nas mudanças que a Lei nº 13.415/2017 traz para última etapa da Educação Básica.

O tema desta pesquisa remete à valorização docente no Ensino Médio e sua delimitação é dada pela valorização do professor de matemática do Ensino Médio de escolas públicas de Santa Catarina.

Problematizam-se: quais os limites e as possibilidades à formação inicial e às condições de trabalho, com destaque ao vínculo, à remuneração e à formação continuada do professor de matemática que atua no Ensino Médio das escolas públicas de Santa Catarina? Na busca de resposta a esta pergunta, traçou-se como objetivo geral, investigar os limites e as possibilidades da formação e de alguns aspectos das condições de trabalho do professor de matemática que atua no Ensino Médio nas escolas públicas de Santa Catarina. Para dar conta

do objetivo geral expresso acima, foram estabelecidos outros de cunho específico que auxiliaram nesta caminhada, sendo eles:

- Identificar políticas educacionais acerca do Ensino Médio e da valorização dos profissionais da educação, com destaque à formação inicial e continuada e também ao vínculo e remuneração.
- Caracterizar o perfil demográfico do professor de matemática do Ensino Médio;
- Analisar a formação inicial do professor de matemática do Ensino Médio;
- Compreender aspectos das condições de trabalho, como vínculo, a remuneração do professor de matemática do Ensino Médio e sua formação continuada.

Para dar conta dos objetivos propostos, utilizou-se como metodologia de pesquisa, a abordagem dialética. Wachowicz (2001, p. 171), afirma que “o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é”. De acordo com a autora, o nível crítico pode ser alcançado com a experiência vivida pelo pesquisador, e, isto por sua vez, remete a contextualização do problema de pesquisa, uma das características do método dialético (WACHOWICZ, 2001).

Para a contextualização do problema são estabelecidas as categorias simples, também chamadas de categorias de conteúdo, e neste sentido, Wachowicz (2001, p. 171) destaca que “quanto às categorias simples, que se referem ao conteúdo do objeto, são definidas segundo o tema do problema a ser pesquisado”. Nesta pesquisa, as categorias simples que foram utilizadas para contextualizar o problema são a formação inicial e alguns aspectos das condições de trabalho, como o vínculo, a remuneração e a formação continuada do professor de matemática do Ensino Médio das escolas públicas catarinenses, a fim de analisar a valorização docentes destes profissionais, tema desta pesquisa. Importante ressaltar que neste método existem também as categoriais metodológicas e de acordo com Wachowicz (2001, p.1), “a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética”. Como se trata de uma pesquisa educacional, destaca-se com base em Masson (2012, p. 9), que

A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advém do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional.

Nesta pesquisa, os dados empíricos são relacionados com os ordenamentos legais referentes a valorização dos profissionais da educação, com a finalidade de verificar como está a materialização desta importante dimensão intraescolar que atribui ao Ensino Médio o status de qualidade social.

Os sujeitos foram os professores que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. Destaca-se a dependência estadual entre as escolas públicas, pois esta apresenta os maiores percentuais de matrículas do Ensino Médio.

Para analisar os limites e as possibilidades à valorização dos professores de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, foi preciso conhecer os referidos sujeitos que atuam nesta disciplina, etapa e dependência administrativa. Para isto, utilizou-se os microdados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no Censo Escolar dos anos de 2013 e 2018. O Censo Escolar é um instrumento de coleta de dados estatísticos da Educação Básica nacional, que é realizado todos os anos com a finalidade de divulgar dados que permitam a compreensão da situação educacional do país e de suas políticas públicas. Ele reúne dados relacionados às Escolas, Matrículas, Turmas e Docentes.

Entretanto, destaca-se que o banco de dados do Censo Escolar é muito extenso, por conter informações do país todo. Por conta disto, precisou-se utilizar o software estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, que é um programa computacional que permite realizar filtros nos dados nacionais e selecionar os que tangem ao professor de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina.

Também se utilizou o indicador educacional Adequação da Formação Docente dos anos de 2013 e 2018, que reúne informações da formação inicial dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais tanto do estado de Santa Catarina, como a nível nacional. Este indicador permite atribuir valor estatístico à qualidade do ensino, visto que classifica os docentes em cinco grupos, conforme a formação inicial que possuem e a disciplina que lecionam.

Os dados coletados encontram-se organizados em tabelas que reúnem informações de 2013 e 2018. A análise realizada teve como intuito qualificar os dados quantitativos com base na produção bibliográfica e nos ordenamentos legais referentes à valorização docente. Destacam-se as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina (PEE/SC), e também as Leis nacionais nº 9.394/96 e nº 13.415/2017. Ao confrontar dados quantitativos com a bibliografia que tangem a Educação, com foco no Ensino Médio, podem-se conhecer algumas dimensões que atribuem ao Ensino

Médio o status de qualidade social. Entre elas, destaca-se a formação docente e alguns aspectos das condições de trabalho dos professores do Ensino Médio. Salienta-se que nesta pesquisa considerou-se a formação inicial, o vínculo, a remuneração e a formação continuada destes docentes. Isso permitiu analisar a qualidade em que se oferece a última etapa obrigatória da Educação Básica no estado de Santa Catarina.

A pesquisa realizada poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas regulares no que diz respeito ao Ensino Médio catarinense, oportunizando que este seja oferecido com o mesmo padrão de qualidade a toda população. O referido padrão depende, dentre outros aspectos, da valorização docente, dimensão que será analisada nesta pesquisa.

A partir da introdução exposta, abordam-se no segundo capítulo o perfil e a formação inicial do professor de matemática. No terceiro capítulo foram focalizados os aspectos das condições de trabalho: vínculo, remuneração e formação continuada. A divisão dos capítulos justifica-se por articular a existência de professores de matemática, com determinado perfil e formação inicial, que quando licenciados na disciplina possam ingressar na carreira por meio de um vínculo efetivo e receber remuneração que lhes permite possibilidades de formação continuada, e assim, contribuem para um Ensino Médio com a qualidade socialmente referenciada aos jovens catarinenses.

2 PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

2.1 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO E DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, o Ensino Médio no Brasil tornou-se etapa obrigatória da Educação Básica, compondo-a com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Importa aos jovens de 15 a 17 anos acesso a esta importante etapa de ensino e que possam usufruir de “condições educativas para o aprendizado, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Destaca-se que os jovens desta faixa etária, que não frequentam a devida etapa, seja por estar retido no Ensino Fundamental ou até mesmo fora do ambiente escolar, estão perdendo a oportunidade de vivenciar uma formação humana integral que os permite compreender “tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 40).

O direito de frequentar o Ensino Médio e a ausência de jovens de 15 a 17 anos nesta etapa implica em questionar a responsabilidade das políticas públicas 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).

Nas últimas duas décadas são recorrentes as tentativas de reformulação do currículo que evidenciam quais os sentidos e as finalidades do Ensino Médio (COSTA; GHIZZO, 2018). Os debates acerca da última etapa da educação básica são frequentes de norte a sul do país, principalmente após a sanção da Lei nº 13.415 de 2017, que propõe uma reforma ancorada na flexibilização curricular (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). A referida lei não é explícita em assegurar o direito ao Ensino Médio para todos os jovens de 15 a 17 anos. A universalização, tão urgente nos tempos atuais, não é pauta na atual reforma da última etapa da educação básica (COSTA; GHIZZO, 2018).

A palavra de ordem que prevalece, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, que após algumas alterações, transformou-se na referida Lei nº 13.415/2017, de acordo com Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36), é a *flexibilização*. Os autores afirmam que o contexto da presente lei, “*flexibiliza* o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. As questões-chaves desta lei, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 358) são “investir

no capital humano visando produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar”. Todavia, questionam-se acerca das demais dimensões do Ensino Médio brasileiro: como o contexto de jovens que não frequentam esta etapa de ensino, a infraestrutura das escolas, a valorização docente, entre outros. A urgência do Ensino Médio seria apenas o currículo?

A defesa alegada pelos proponentes da reforma caminha no sentido de que é necessário, segundo Silva e Scheibe (2017, p. 27), “adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais”. Como se fosse possível restringir a formação para o mercado de trabalho e inserir as finalidades de uma formação humana no quadro da produção econômica. Estes argumentos negam a finalidade da Educação Básica, que deveria assumir o caráter público, inclusivo e universal (SILVA; SCHEIBE, 2017). Ainda que afirmem uma pretensa formação para a cidadania, esta confunde com os anseios de observância à lógica mercantil, afirmam Silva e Bernardim (2014).

O currículo escolar, com base em Krawczyk e Ferreti (2017), pode produzir efeitos de duplo alcance em dois planos: imediato e remoto. No plano imediato atende aos sujeitos a quem se referem diretamente: crianças, jovens, docentes e também a escola. No plano remoto, o currículo pode contribuir para a constituição da sociabilidade e também na organização da sociedade brasileira, que por sua vez, é capitalista e visa à acumulação do capital. É importante considerar que

segundo sua trajetória escolar, o/a jovem podem ou não seguir estudando, terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal (e hoje será ou não considerado em condições de empregabilidade); terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão a autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da *polis*, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 35).

A Lei nº 13.415/2017 propõe um currículo do Ensino Médio composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela divisão em cinco itinerários formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e sociais; formação técnica e profissional, sendo que somente o ensino da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. A nova organização curricular é composta por duas partes: uma de formação comum para todos e outra diversificada. Esta

última justifica-se “pela falta de adequação do que se ensina na escola e nos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar” (KRAWCKYK; FERRETI, 2017, p. 38).

Os currículos para os propositores da lei nº 13.415/2017 têm como finalidade, “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2). Entretanto, a formação integral é prejudicada quando nega aos estudantes o direito a uma grande quantidade de conhecimentos e assim, compromete a possibilidade de formação básica comum a todos os jovens, isto porque, “ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas educacionais de educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

A referida lei, para Costa e Bollmann (2018, p. 41), “supervaloriza a mudança curricular e a apresenta como capaz de corrigir a dívida social com o Ensino Médio”. A flexibilização do currículo com a reforma do Ensino Médio, não demonstra preocupação em “assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população” (SAVIANI, 2013, p. 755). Ao apontar para uma reforma com foco no currículo do Ensino Médio, a recente lei se distancia de oferecer uma formação integral, retirando do centro de discussões a ausência de políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Um Ensino Médio com qualidade social abrange dimensões extra e intraescolares. Neste âmbito, destaca-se de acordo com o Fórum Nacional de Educação (2017, p. 19), que:

As primeiras dizem respeito às condições socioeconômicas e culturais, dos direitos e das obrigações e garantias. As segundas referem-se a condições: a) de oferta, de gestão e organização do trabalho nas instituições educativas; b) de valorização, formação, profissionalização e ação pedagógica; c) de acesso, permanência e desempenho escolar e acadêmico.

A qualidade social do Ensino Médio é garantida quando se articulam as relações sociais mais amplas e as dimensões intraescolares. A qualidade, portanto, demanda que as portas desta importante etapa da Educação Básica estejam abertas para os jovens de 15 a 17 anos, também suscita professores licenciados nas disciplinas que lecionam e com carreira e condições de trabalho que sejam atrativas e permitam a permanência e a qualificação na profissão.

Neste sentido, entre as dimensões descritas anteriormente, destaca-se a valorização docente como item fundamental para que seja oferecido um Ensino Médio com qualidade social a todos os jovens brasileiros. Com base em Oliveira (2013, p. 52), “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”. Ainda de acordo com a autora, a valorização é um dos temas frequentemente presentes no debate educacional brasileiro e isto mostra a preocupação da sociedade em relação às condições as quais são submetidas aos profissionais da educação. Importante destacar que o Fórum Nacional da Educação de 2017 considera que a valorização docente é constituída, além dos demais aspectos, também pelas condições de saúde.

A constituição federal de 1988 defende que a valorização docente é item fundamental para que se ofereça uma Educação Básica pública de qualidade aos jovens brasileiros. No inciso V do art. 206, a valorização dos profissionais da educação escolar é garantida por lei e deve conter planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Na sequência, o inciso VIII do mesmo artigo, defende o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Ainda de acordo com a constituição federal, destaca-se seu art. 214, que estabelece em lei, a obrigação da existência de um Plano Nacional de Educação, com duração decenal, que objetive articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente nos tempos atuais foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014-2024. As questões públicas que motivam este PNE vislumbram as desigualdades educacionais, como a necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, a baixa qualidade do aprendizado e também os desafios no que tange a valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação (BRASIL, 2015).

O objetivo principal do PNE é articular os entes federados na elaboração de políticas públicas voltadas a melhorias, de forma equitativa e democrática do acesso e da qualidade da educação básica brasileira. A garantia de uma educação de qualidade requer que esta seja significativa, no sentido de oportunizar transformações na vida dos indivíduos, e que estes, por sua vez, sejam capazes de modificar a sociedade em que vivem.

O PNE é composto por 20 metas, que são as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira e por diversas estratégias, que são os caminhos que precisam ser construídos por meio das políticas públicas para que as referidas metas se concretizem (BRASIL, 2015). Estas metas e estratégias são referenciadas de acordo com dez diretrizes, que são transversais e buscam sintetizar os grandes desafios educacionais do país.

A II diretriz discorre sobre a universalização do atendimento escolar. Em relação ao Ensino Médio, importa a meta 3, que espera “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014, p. 10). A referida meta traz a ideia de um contexto maior de alunos nas escolas, com foco principal na última etapa da Educação Básica. Importante destacar que esta urgência de universalização do acesso não foi considerada na redação da Lei 13.415/2017, que discute novos rumos ao Ensino Médio.

Intensifica-se, de acordo com Costa, Oliveira e Medeiros (2016, p. 88), “a compreensão que o acesso ao Ensino Médio é condição necessária à qualidade da Educação Básica, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia que todos tenham amplas condições de nele permanecer”. Importa que o acesso ao Ensino Médio seja realizado em condições que favoreçam a aprendizagem com base nos direitos que os jovens têm de vivenciar esta etapa de forma digna e prazerosa (OLIVEIRA; GOMES, 2011), para assim, nela permanecer e concluir em idade adequada. Garantir um Ensino Médio com qualidade aos jovens sugere 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).

A redação da meta 3 sugere a superação de várias lacunas para sua materialização. Podem-se destacar de acordo com Costa e Ghizzo (2018) a ampliação das possibilidades de acesso, permanência e conclusão da última etapa da Educação Básica com qualidade social; também demanda um conjunto articulado de ações que envolva todas as redes de ensino e esferas de poder em prol de uma ação conjunta que possibilite sua execução; suscita uma reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais e também a melhoria da formação, carreira, remuneração e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Neste âmbito, Costa, Oliveira e Medeiros (2016, p. 86) completam que “os desafios trazidos pela meta 3, centrados na ampliação do acesso e na permanência dos jovens no Ensino Médio, suscitam também problematizar o professor da escola média”. Problematizar o

professor neste sentido, nada mais é do que, garantir formação inicial e continuada, planos de carreira, salário compatíveis com a função e condições adequadas de trabalho.

É importante destacar a IX diretriz do PNE, que trata da valorização dos profissionais da educação. Esta diretriz reúne as metas 15, 16, 17 e 18 que trazem expectativas em relação ao contexto docente, no que diz respeito à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à remuneração, itens que tornam a profissão atrativa e requisitada.

Neste contexto, as políticas educacionais de Santa Catarina ganham relevo nesta pesquisa, nomeadamente os docentes do Ensino Médio de escolas estaduais catarinenses. Em consonância com o PNE, destaca-se o Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina, aprovado pela Lei Estadual nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015 para o decênio 2015-2024. Composto por 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias, o referido plano confere materialidade a educação como direito de todos e responsabilidade do Estado. Este documento “expressa o compromisso político de Estado que transcende governos e promove mudanças nas políticas educacionais, geradoras de avanços no processo educacional, e em consequência, na qualidade de vida da sociedade catarinense” (SANTA CATARINA, 2015, p.6). E ainda, destaca a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na escola e a formação de cidadãos críticos, bem como, a valorização dos profissionais da educação.

A II diretriz do PEE/SC defende a universalização do atendimento escolar. Como o foco desta pesquisa é a última etapa da Educação Básica, importa destacar também a Meta 3 deste Plano Estadual de Educação. Em sua redação, a meta pretende “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90%”. Nota-se, por meio desta meta estadual, que sua materialização demanda um contexto maior de alunos no Ensino Médio estadual catarinense, visto que, de acordo com o inciso VI do art. 10 da Lei 9.394 de 1996, “os Estados incumbir-se-ão de assegurar o ensino fundamental, e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996, p. 5).

A IV diretriz do PEE/SC aponta para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, não há como falar em qualidade sem problematizar a valorização dos profissionais que atuam na Educação Básica. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina defende,

Dentre os princípios norteadores da Educação Básica, assegurados no Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, estão a valorização dos profissionais de educação e a garantia do padrão de qualidade, traduzidos pela LDB em dispositivos que sinalizam para a progressiva elevação dos níveis de formação inicial e continuada desses profissionais (LDBB, Título VI), assim como para a necessidade de definição de

padrões mínimos de qualidade no ensino (LDB, Artigo 4, Inciso IX) (SANTA CATARINA, 2015, p. 73).

Percebe-se a considerável relação entre a qualidade do ensino com a valorização docente, em seus aspectos de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho dos profissionais da educação. Neste sentido, destaca-se então a IX diretriz do PEE/SC, que busca a valorização dos profissionais da Educação. Entre as 19 metas, o destaque a esta importante diretriz é dado nas metas 15, 16 e 17 deste documento.

Compreende-se que para assegurar um Ensino Médio de qualidade social é necessário problematizar a valorização docente, e em um primeiro momento, a formação inicial do professor que atua nesta etapa de ensino. Neste sentido que são construídos os próximos tópicos, abordando primeiramente alguns aspectos do perfil demográfico, como a idade, sexo, cor/raça e a presença de necessidades especiais, e em seguida, a formação inicial do professor que leciona matemática no Ensino Médio catarinense.

2.2 PERFIL DEMOGRÁFICO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A valorização docente, constituída por formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde (FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2017), é de suma importância para que se ofereça um Ensino Médio de qualidade a toda população. Para investigar a valorização destes professores, pautada nesta pesquisa por formação, remuneração e vínculo, considera-se essencial conhecer alguns aspectos de seu perfil demográfico. Questiona-se: Afinal, quem é este professor?

De acordo com os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, o estado de Santa Catarina contava no ano de 2013 com 1844 docentes que lecionavam matemática no Ensino Médio de escolas estaduais. No ano de 2018, a quantidade de professores em questão passou a ser de 2771. Um aumento de 927 docentes ao passar de 5 anos.

Destaca-se nesta pesquisa a dependência administrativa estadual, pois de acordo com o art. 10 da LDBEN, cabem aos gestores públicos estaduais à responsabilidade de oferecer o Ensino Médio com todas as dimensões que lhe atribuem o status de qualidade social. Além disto, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do ano de 2018, divulgadas nos dados abertos do INEP, de um total de 239.064 matrículas nos três anos do Ensino Médio em Santa Catarina, 199.053 estão por responsabilidade da dependência administrativa estadual. Isso corresponde a aproximadamente 83% dos jovens catarinenses frequentando as escolas estaduais de Ensino Médio.

Em relação à idade, expressa na tabela 1 abaixo, observa-se tanto em 2013 quanto em 2018, uma maior concentração de docentes de 41 a 50 anos, portanto, os professores de matemática não são jovens. Ressalta-se também que a quantidade de professores com idade maior que 50 anos é superior que a de idade até 24 anos nos dois anos analisados. O que pode ocasionar, com a aposentadoria, a escassez de profissionais para lecionar a disciplina de matemática no Ensino Médio.

Tabela 1 – Faixa etária dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Até 24 anos	8,7%	5,9%
De 25 anos até 32 anos	24,1%	23,4%
De 33 anos até 40 anos	25,1%	27,4%
De 41 anos até 50 anos	29,6%	29,7%
Maior que 50 anos	12,5%	13,6%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2013 e 2018.

Importante destacar o percentual relativamente pequeno de professores jovens. Chama a atenção para a quantidade de docentes com idade até 24 anos. Nota-se por meio dos percentuais, uma queda de 2,8% de professores desta idade ao longo dos anos analisados. Isto reflete, dentre outros fatores, o desinteresse dos jovens pela profissão docente. Considerando que estes concluam a Educação Básica com 17 anos e ingressem no ensino superior aos 18, e que o curso de licenciatura em matemática possui duração média de quatro anos, seria possível estarem formados aos 21 anos; e a partir disto, já estarem habilitados para lecionar nas redes de ensino. A pequena presença de jovens expressa um contexto adverso, pois “o baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores indica um preocupante nível de atratividade da carreira que em um futuro próximo poderá trazer consequências graves” (OLIVEIRA, 2013, p.53-54).

Esta tímida quantidade de professores jovens sugere uma baixa atratividade pela profissão e pode estar relacionado à baixa remuneração, comparado às outras profissões com mesma escolaridade. Sobre isto Masson (2016, p. 161) afirma que “a equiparação salarial do professor com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha de jovens, embora

isso não seja suficiente”. Vale destacar que além da baixa remuneração oferecida nas redes públicas de educação básica no Brasil, as condições de trabalho e carreira têm tido efeito direto sobre a busca pela profissão de professor entre os jovens egressos do Ensino Médio que vão seguir seus estudos (OLIVEIRA, 2013).

No que diz respeito ao sexo dos docentes, nota-se, de acordo com a tabela 2, que o maior percentual registrado é de professoras nos dois anos analisados. Ao comparar com 2013, percebe-se um aumento considerável de 10% no percentual de mulheres na docência no ano de 2018. Com base na constituição do magistério brasileiro existiu, no início, a exclusividade e depois a predominância da presença masculina, mas que foi superada ao longo dos anos com o processo de feminização do magistério (ROCHA, 2010).

Tabela 2 – Sexo dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Feminino	65,6%	75,7%
Masculino	34,4%	24,3%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

Embora em percentuais relativamente menores, vale destacar também a quantidade de docentes do sexo masculino na condição de professores de matemática no Ensino Médio. A maior presença do sexo masculino se justifica pela maior concentração em licenciaturas de química, física e matemática (MEDEIROS, 2014).

No que diz respeito a cor/raça, verificou-se, na tabela 3 abaixo, o domínio da cor/raça branca entre os docentes. A predominância deve-se, provavelmente, pela colonização por povos europeus, principalmente italianos e alemães (MEDEIROS, 2014).

Um tímido aumento de pouco mais de 1% foi registrado na presença de professores que se consideram negros. Esta é uma das singularidades deste estado nos dois anos analisados, visto que os percentuais indicam uma pequena quantidade de docentes de cor/raça preta. No ano de 2013, uma grande quantidade de professores não informou sua cor/raça. Já no ano de 2018 este percentual teve uma queda considerável de 22,4%.

Tabela 3 – Cor/Raça dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Branca	72,7%	90%
Preta	0,9%	2,2%
Parda	2,5%	5,3%
Amarela	0,1%	0,7%
Indígena	0,2%	0,6%
Não declarada	23,6%	1,2%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

No que tange a presença de necessidades especiais, expresso na tabela 4, verifica-se percentuais pequenos de professores com algum tipo de deficiência.

Tabela 4 – Necessidades Especiais dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Sim	0,4%	0,5%
Não	99,6%	99,5%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

No ano de 2013, o percentual expresso corresponde a apenas sete docentes com alguma deficiência, sendo um com baixa visão, um com deficiência auditiva e cinco com deficiência física. Já no ano de 2018, o percentual indica que apenas quinze dos docentes possuem alguma necessidade especial, sendo dois com baixa visão, quatro com deficiência auditiva e nove com deficiência física. Os demais tipos de deficiências, como cegueira, surdez, surdo cegueira, deficiência intelectual e deficiência múltipla não registraram percentuais de docentes no Censo Escolar nos anos analisados.

A partir dos dados coletados, foi possível traçar o perfil demográfico do professor que leciona matemática no Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. O professor catarinense em questão é mulher de cor/raça branca, tem idade entre 41 e 50 anos e não possui necessidades especiais.

A estas características, pode ser incorporada a formação inicial dos professores de matemática, que será abordada no próximo item. É importante destacar que um Ensino Médio de qualidade se constrói com profissionais preparados e valorizados. E um dos aspectos que garantem esta valorização é a formação inicial na disciplina em que leciona.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Garantir a universalização do Ensino Médio traz para as escolas um contexto maior de alunos, logo também de professores na última etapa da Educação Básica. Para atender aos novos desafios propostos, exige-se dos professores a busca por uma formação adequada, que deve ser estimulada pelas políticas educacionais para um contexto em que se ampliam, cada vez mais, as funções destes profissionais (COSTA; GHIZZO, 2018). A formação inicial é um dos elementos cruciais que constituem a valorização docente.

Para oferecer um Ensino Médio de qualidade é fundamental que nesta formação estejam “previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (DOURADO, 2015, p. 308). Ganha destaque que o futuro professor 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).

A formação inicial é de suma importância para a qualidade do ensino. Segundo Medeiros (2014, p. 58) “o professor deve ter uma formação sólida teoricamente e, no mínimo, com licenciatura em sua área, para trabalhar e contribuir na constituição de condições de aprendizagem”. É neste contexto que se destaca a meta 15 do PNE, relacionada à valorização docente, que em sua redação, traz expectativas em que se refere à formação inicial:

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, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12).

De acordo com a meta citada, todos os docentes devem ter como formação inicial, licenciatura na disciplina em que atuam, pois esta é um requisito da valorização indispensável para o exercício profissional docente e em atividades envolvidas neste meio. A formação inicial, segundo Medeiros (2014, p. 59) “é aquela que se materializa nos cursos de graduação

em Pedagogia e em áreas específicas na modalidade licenciatura e que se efetiva com o objetivo de formar profissionais para exercer a docência”. Para verificar como está a qualidade do Ensino Médio, demanda-se dentre outros aspectos, problematizar a formação inicial dos professores que atuam nesta etapa de ensino, pois de acordo com Costa e Ghizzo (2018, p. 57), “a formação do professor é considerada elemento central na consolidação da educação pública”.

Esta pesquisa tem como foco os professores de matemática da última etapa da educação básica de Santa Catarina. Entretanto, considera-se importante conhecer alguns dados estaduais e nacionais, antes de se ater aos dados referentes à disciplina de matemática. Para isto, utilizaram-se como referência, os dados abertos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que se refere aos indicadores educacionais, que permitem confrontar a realidade educacional com as políticas propostas para este contexto. A *Adequação da Formação Docente* é um desses indicadores e possibilita analisar a formação inicial junto à disciplina que o docente leciona. Organizado em cinco grupos, como mostra o quadro 1 abaixo, interessa que o percentual de docentes esteja integralizado no grupo 1, pois este grupo reúne a formação adequada conforme a meta 15 do PNE.

Quadro 1- Categorias 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 daquele que lecionam.
04	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
05	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: BRASIL, 2014b.

Com base na tabela 5 abaixo, observa-se que tanto os dados catarinenses quanto os nacionais apresentam percentuais distantes do alcance da referida meta, visto que, para sua materialização, é necessário que a totalidade dos professores seja integrante do grupo 1, por ser “formado por docentes que atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre a docência e a formação do docente segundo os dispositivos legais” (BRASIL, 2014, p. 5).

Tabela 5 – Percentual de docentes do Ensino Médio em escolas estaduais pelo indicador de Adequação da Formação Docente à disciplina que lecionam, considerando o estado de Santa Catarina e o Brasil nos anos de 2013 e 2018.

	BR		SC	
	2013	2018	2013	2018
Grupo 1	56,9%	61,3%	60,3%	64,3%
Grupo 2	3,9%	2,1%	1,1%	0,1%
Grupo 3	25,5%	26,0%	20,9%	23,3%
Grupo 4	7,0%	5,8%	4,0%	1,9%
Grupo 5	6,7%	4,8%	13,7%	10,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Ao analisar os dados nacionais, verifica-se que a situação retratada é preocupante, pois em 2018 no Brasil 38,7 % dos docentes lecionavam sem licenciatura na disciplina em que atuavam. Ao comparar com o ano de 2013, notou-se uma melhora nos percentuais de apenas 4,4%.

No ano de 2018, Santa Catarina apresentava em seu quadro de docentes 35,7% de professores lecionando sem a formação inicial adequada com a disciplina em que atuavam. Ao comparar com 2013, último ano que antecedeu a criação do PNE, nota-se uma tímida melhora nos percentuais de apenas 4%.

São percentuais preocupantes, pois indicam a presença de docentes sem o conhecimento mínimo exigido para a disciplina que lecionam. Saviani (2011, p. 16) afirma que “uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório”. Este trabalho docente, por sua vez, agrega a qualidade social referenciada aos jovens que frequentam a última etapa da Educação Básica.

Ao analisar os percentuais expressos nota-se a urgência de ampliar consideravelmente o número de docentes com licenciatura nos componentes curriculares que são de sua responsabilidade, pois somente assim, haverá a efetivação da meta 15 e a qualidade reivindicada ao Ensino Médio. Neste sentido, Kuenzer (2011, p. 671) já apontava que “apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a formação que lecionam”. A situação apontada por Kuenzer ainda é observada nos tempos atuais, embora apresentem aumentos que variam em até 10%, a situação da formação inicial demanda uma atenção especial. A materialização da meta 15 do PNE poderá trazer mudanças na constatação apontada pela autora.

Ainda de acordo com a tabela, chama a atenção para quantidade de docentes com licenciatura em área diferente da disciplina em que atuam. No ano de 2018, o estado catarinense contava com 23,3% de docentes nesta realidade, registrando um aumento de 2,4% comparado ao ano de 2013. O Brasil, por sua vez, possuía 26% em 2018, um aumento de 0,5% no percentual registrado em 2013. É importante destacar neste aspecto, que não basta ter uma licenciatura concluída, necessita-se que esta seja na disciplina em que o professor leciona. Demanda-se que as políticas de formação busquem superar esta realidade de tantos docentes, que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016, p. 39). Sugere-se que a necessidade da complementação da carga horária seja consequência dos baixos salários recebidos.

Questiona-se ainda, os dados referentes aos grupos 4 e 5, que contemplam docentes com outras formações, não consideradas nas categorias anteriores ou até mesmo, sem formação superior completa. Santa Catarina contava em 2013, com 17,7% de docentes pertencentes a estes dois grupos, sendo que 13,7% ocupava o grupo mais preocupante. Em 2018, o somatório destes percentuais apresentou uma melhora de 5,4%, mas ainda preocupa por dispor de 10,4% de docente sem curso superior. Em nível nacional, no ano de 2013, os dois grupos contavam com 13,7 % de docentes, sendo 6,7% sem nenhuma graduação completa. Em 2018, a soma dos percentuais passou a ser 10,6%, contando com 4,8% de docentes no grupo mais preocupante no que tange a formação docente.

Atingir a meta 15 “requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federados (União, estados, Distrito federal e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um”, afirmam Costa e Ghizzo (2018, p. 61). No âmbito de formação inicial, sugere-se que todos tenham licenciatura na disciplina que atuam. Esta compreensão, de acordo com Oliveira (2013, p. 58), aponta que

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada de uma enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica.

Considerando a falta de formação adequada para cerca de 35% dos professores tanto em nível nacional quanto catarinense, problematiza-se a importância desta formação para a qualidade da educação, e neste sentido, ressalta-se:

São muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente e reconhecer as identidades visíveis neste suposto grupo homogêneo, que na realidade apresenta distinções ignoradas. Conhecer estas distinções, os saberes e fazeres desses profissionais, os vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular para a formação que deverá promover a porta de entrada para o exercício profissional docente (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Compreende-se a importância de uma formação superior e ainda, vislumbra-se que seja licenciatura no componente curricular que leciona. Com a finalidade de contribuir com a valorização dos professores da educação básica brasileira, principalmente no que tange sua formação inicial, o Ministério da Educação (MEC) lançou a nota técnica em 2014 que relaciona cada grupo da adequação da formação docente, mostrados no quadro 1 acima, com uma possível estratégia que possibilite uma formação adequada com a disciplina que atuam. A opção de classificação em cinco categorias possibilita aos sistemas de ensino, melhores condições de planejar ações formativas que visem superar os limites que seu quadro docente apresenta (BRASIL, 2014b). No que tange cada grupo, observa-se:

Considerando que o grupo um é formado por docentes que atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais, a promoção de docências desse grupo poderia, por exemplo, ser a métrica utilizada para o acompanhamento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação, nas diferentes escolas e redes de ensino. A alternativa de ação para a adequação entre a formação de docentes e a regência de disciplina dos docentes do grupo 2 poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDB. Para o grupo 3, programas de formação para segunda licenciatura, com carga horária reduzida (800 a 1200 horas), conforme diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP nº 08/2008, seria uma alternativa possível aos sistemas de ensino. Os docentes do grupo 4 e 5, por outro lado, exigiram a formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais (BRASIL, 2014b, p. 6).

Entretanto, as demandas atuais para valorização docente, em destaque a formação inicial, como foi constatada por meio dos dados, parecem não ter a atenção necessária nas

últimas atualizações do Ensino Médio. Uma mudança trazida pela MP nº 746, transformada posteriormente na Lei nº 13.415/2017, dá novos rumos às exigências de formação inicial. A alteração diz respeito ao reconhecimento do notório saber como permissão para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas que tenham atuado [...]” (LEI nº 13.415/2017, art. 61, inciso IV).

Embora esta permissão seja restrita ao itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional, questiona-se, pois, o profissional com notório saber não possui a formação apropriada para função docente, e isto, por sua vez, “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor”, explicam Krawczyk e Ferreti (2017, p. 40).

O notório saber ignora a meta 15 do PNE e “se contrapõe à valorização da docência e à qualidade do Ensino Médio” (COSTA; GHIZZO, 2018, p. 67). A ausência constatada de professores habilitados e, até mesmo, a qualidade da formação nos leva a indagar a Lei nº 13.415/2017 e sua urgência enfatizada no currículo. Tamanha ausência de professores com formação adequada na disciplina de sua responsabilidade “pode estar relacionada à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número de excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos”, explicam Costa e Ghizzo (2018, p. 68). Entretanto, estas singularidades não são pautadas pela reforma.

A falta de professores com formação adequada é ainda mais evidente ao analisar dados referentes à disciplina de matemática. O uso de recursos do software estatístico SPSS possibilitou extrair do Censo Escolar, dados que tangem a formação inicial dos docentes que lecionam matemática em escolas estaduais de Santa Catarina. Notou-se que o estado catarinense apresenta percentuais que não condizem com um Ensino Médio de qualidade social.

Ao cotejar a escolaridade destes profissionais, observou-se, conforme a tabela 6 abaixo, no ano de 2013, aproximadamente 8% dos docentes que lecionavam matemática não possuíam o Ensino Superior concluído ou sequer em andamento. Importante considerar a presença de docentes que atuavam no Ensino Médio, sem ao menos, possuir em sua escolaridade, esta etapa da Educação Básica, visto que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. Notou-se também a presença de professores com Ensino Médio e Magistério lecionando Matemática no Ensino Médio catarinense.

Tabela 6 – Escolaridade dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses no ano de 2013.

	2013
Fundamental Completo	0,1%
Ensino Médio – Normal/Magistério	1,2%
Ensino Médio – Normal/Magistério Indígena	0,1%
Ensino Médio	6,8%
Ensino Superior (concluído ou em andamento)	91,9%
Total	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2013.

O ano de 2018, conforme a tabela 7 abaixo, mostrou-se instigante comparado à tabela anterior. O estado catarinense ainda contava com cerca de 12% de docentes sem o ensino superior completo. Isso representa uma queda de 4,3% nos percentuais do ano de 2013, e indica que cresceu o número de docentes que lecionam apenas com o Ensino Médio ou até mesmo sem esta etapa da educação básica. De acordo com Costa e Ghizzo (2018), fatores como a rotatividade de professores, os baixos salários e falta de condições adequadas de trabalho podem estar interferindo nos percentuais de docentes que não possuem curso superior concluído. Se expressa, de acordo com Dourado (2016, p. 39), “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior”.

Tabela 7- Escolaridade dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses no ano de 2018.

	2018
Fundamental Completo	0,1%
Ensino Médio Completo	12,3%
Superior Completo	87,6%
Total	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2018.

As tabelas 6 e 7 indicam que os percentuais de docentes com Graduação ficaram em torno de 90%. Entretanto, notou-se uma pequena ausência em cursos de licenciatura, como

mostra a tabela 8. Isto indica a presença de tecnólogos e bacharéis que lecionam Matemática no Ensino Médio catarinense. Esta presença de sujeitos que não são professores lecionando, interferem, segundo Medeiros (2014, p. 60-61), “sobre a qualidade da educação em nosso país, haja vista que as áreas diferentes da educação não colocam acento nos aspectos pedagógicos”. Esta realidade é preocupante, pois a formação em curso de licenciatura deve articular não só os conhecimentos específicos da disciplina que leciona, mas também os conhecimentos pedagógicos e educacionais (KUENZER, 2011), visto que o conjunto destes conhecimentos permite a realização de um trabalho de qualidade.

Tabela 8 – Docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses que possuem algum curso de licenciatura.

	2013	2018
Não	4,8%	8,9%
Sim	87%	91,1%
Ausente no sistema	8,1%	0,0%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

Constatou-se até então, que é possível lecionar matemática no Ensino Médio de Santa Catarina sem ter licenciatura, curso superior ou até mesmo sem o próprio Ensino Médio. Onde está a valorização docente que implica na qualidade que se oferece esta importante etapa da educação básica?

Demandam-se cursos de licenciatura em matemática para todos estes sujeitos que atuam sem ela, pois

Ao professor não basta apenas conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (KUENZER, 2011, p. 685).

Tamanha responsabilidade não pode ser assumida por profissionais que não estejam preparados. A formação adequada para o exercício docente precisa ocorrer, no mínimo, em curso de graduação em instituições que “articulem diversos campos do conhecimento e atividades investigativas, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa” (KUENZER, 2011, p. 685).

A atividade docente, na perspectiva da qualidade social, não é tarefa simples, pois exige uma formação inicial que desenvolva no professor um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, preparando-o para a construção de saberes-fazer docentes ao longo de sua carreira profissional (FARINHAS, 2013). Considera-se que a atuação de profissionais sem formação superior em licenciatura implica na qualidade do ensino ministrado, visto que não possuem os conhecimentos exigidos para esta função.

Contudo, não basta apenas possuir um único título de licenciado para estar habilitado a lecionar qualquer disciplina. Faz-se necessário que a formação seja em curso de licenciatura na disciplina em que atua. Portanto, para lecionar matemática espera-se que o professor possua como formação inicial, um curso de licenciatura em matemática, visto que o

professor de matemática precisa conhecer, com *profundidade* e *diversidade*, a matemática enquanto prática social e que diz respeito não apenas ao campo científico, mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas. O domínio desses conhecimentos certamente proporcionará condições para o professor explorar e desenvolver, em aula, uma matemática significativa, isto é, uma matemática que faça sentido aos alunos, ao seu desenvolvimento intelectual, sendo capaz de estabelecer interlocução/conexão entre a matemática mobilizada/produzida pelos alunos e aquela historicamente produzida pela humanidade (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 924).

Considera-se que um ensino significativo da matemática para os jovens que frequentam o Ensino Médio só se tornará realidade quando todos os professores que lecionam a disciplina possuírem a formação inicial adequada, ou seja, licenciatura em matemática. A falta de um ensino de matemática significativo implica em formar uma sociedade que não reconhece a tamanha aplicação e importância da matemática em sua vida cotidiana. A matemática precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, como instrumento de leitura, compreensão da realidade e também como intervenção social, e para isto, suscita-se uma análise crítica desse conhecimento (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013).

Importa-se, neste sentido, questionar se o curso superior em licenciatura, presente na formação inicial de 87% dos professores que lecionam matemática, expresso na tabela 8, é licenciatura em matemática. Por se tratar da formação inicial de professores catarinenses é importante destacar o Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina (PEE/SC), aprovado pela Lei Estadual nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015, para o decênio 2015-2024. No que tange a formação inicial, destaca-se a décima quinta meta deste plano, que busca

garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e

continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica e nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada (SANTA CATARINA, 2015, p. 133).

Nota-se a semelhança na redação da meta acima com a meta 15 do PNE. Verifica-se, pela tabela 9 abaixo, que o estado catarinense também está longe de cumprir a referida meta. Ao confrontar a meta acima com os dados, percebe-se que a desvalorização do professor de matemática se agrava. Há uma necessidade de ampliar consideravelmente o número de professores licenciados em matemática para a materialização da meta 15 do PEE/SC.

Tabela 9 – Formação Inicial dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Pedagogia – Licenciatura	11,8%	40,4%
Matemática – Licenciatura	57,6%	36,2%
Outras licenciaturas	17,7%	14,5%
Outros cursos	4,8%	1,0%
Ausente no sistema	8,1%	7,9%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

O Indicador da Adequação da Formação Docente, apresentado na tabela 5, apontava Santa Catarina em uma relação mais próxima da materialização da meta 15 no ano de 2018, pois 64,3% dos docentes possuíam a formação adequada com o componente curricular que atuavam. Mas ao cotejar com a disciplina de matemática, a realidade é outra. Os dados apontam que apenas 36% dos professores que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina tem como formação inicial, licenciatura em matemática. Os percentuais caem próximo da metade. Podemos considerar que os números de 2018 para Santa Catarina, presentes na tabela 5, estão superestimados?

Quando cotejamos com 2013, vimos que a realidade mudou gravemente. Uma queda de cerca de 20% nos percentuais de formação na licenciatura em matemática leva a questionar tais dados. Quais as causas desta desvalorização docente com o passar de cinco anos?

Sugere-se a estes 64% de docentes, uma quantidade de 1774 professores, formação inicial em curso superior de licenciatura em matemática, para assim, estar com a formação

adequada e desejada para lecionar. Fiorentini e Oliveira (2013, p. 920) salientam que “de modo semelhante ao que acontece com os cursos de medicina, de odontologia, de engenharia, etc, a licenciatura também é um curso profissionalizante. Assim, a licenciatura em matemática visa formar o profissional de educação matemática”. Para os autores somente este profissional estará habilitado adequadamente para lecionar esta disciplina.

É notável também a presença de docentes formados em outros cursos de licenciatura. Um total de 53,5%, ou seja, mais da metade dos docentes atuam em área distinta de sua formação. Chama a atenção a forte presença de pedagogos lecionando matemática, que por sinal, lideram o maior percentual, 40,4%. Isto é preocupante, visto que a formação de licenciatura em pedagogia é voltada, sobretudo, ao ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Para ser professor de Matemática, de acordo com Fiorentini (2005), não basta apenas ter um domínio conceitual e procedimental da disciplina. Para ser este professor necessita, sobretudo, “conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se pode representar ou expressar um conceito matemático” (FIORENTINI, 2005, p. 110). Este conhecimento é adquirido em cursos de licenciatura em matemática, portanto vislumbra-se a sua importância para a qualidade do ensino ministrado.

Destaca-se também a presença de 10,3 % de docentes que lecionam sem ser professores, pois sua formação inicial são cursos tecnólogos ou bacharelados. Neste sentido, vale destacar o PEE/SC, que aponta caminhos para solucionar a falta de formação adequada dos professores com a disciplina em que atuam:

Portanto, é preciso esforços dos sistemas de ensino, em parceria com as instituições de educação superior para que seja possível atingir a meta de formação inicial para todos os professores da Educação Básica, dando-lhes condições de acesso e conclusão da graduação com qualidade, priorizando às áreas do conhecimento com maior defasagem de professores, tanto na oferta de vagas nas IES públicas, quanto na concessão de bolsas de estudos nos convênios (SANTA CATARINA, 2015, p. 77).

Leccionar matemática sem a formação adequada é preocupante, pois o professor de matemática tem a responsabilidade de protagonizar “o processo educativo e a sua presença e mediação na construção dos conceitos matemáticos, tornam-se indispensáveis para uma aprendizagem crítica e com significado” (WICHNOSKI; KLÜBER, 2016, p. 3). Um ensino de matemática com qualidade exige formação adequada, pois com base em Resende e Mesquita (2013, p. 214),

A falta de qualificação profissional, leva a questionar em termos da relação que o professor tem com a matemática e que se transfere para o aluno e, lembrar que o educador deve ser um facilitador da aprendizagem, gerenciando o processo que é extremamente complexo de desenvolvimento de competências no educando e por isto necessita de atenção quando a possibilitar sempre seu aprimoramento.

É importante lembrar que não basta o professor dominar procedimentos matemáticos e saber utilizá-los em demonstrações ou na resolução de exercícios e problemas, é necessário saber justificá-los, conhecer outros procedimentos histórico-culturalmente produzidos, conceitos e ideias atuais, bem como a evolução histórica dos mesmos, afirmam Fiorentini e Oliveira (2013).

Uma das condições fundamentais para promover a autonomia e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor de matemática é sua formação em um curso de licenciatura em Matemática, uma vez que somente esta formação possibilita seu envolvimento com a prática pedagógica (FIORENTINI, 2005). A formação do professor de matemática sugere proporcionar os conhecimentos necessários para seu exercício profissional, seja específico da ciência, didático, pedagógico, ou entre outros, e também do seu ambiente de trabalho, de suas competências e capacidades de lidar com situações adversas que surgem na realização do trabalho docente (COSTA; MORAES, 2017).

Sugere-se que a licenciatura em matemática forme professores com autonomia e com conhecimentos para produzir e mobilizar os saberes matemáticos adequados e possíveis aos diferentes contextos da sociedade. Para isto, exige-se a formação de um profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática (FIORENTINI, 2005).

Há muito que ser feito na formação inicial dos professores de Santa Catarina para o alcance da adequada formação docente, principalmente no que se refere à disciplina de matemática. Os dados mostram que para dar conta da meta 15 do PEE/SC, que por sua vez, implica na efetivação também da meta 15 do PNE, será necessário ampliar significativamente o número de professores com licenciatura na disciplina que lecionam.

A presente pesquisa destaca a formação do professor que ensina matemática e que apresenta percentuais insatisfatórios para uma educação de qualidade. Junto ao perfil demográfico determinado no item 2.2, podem-se incluir agora a formação inicial. Portanto, o professor de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina é mulher, de cor/raça branca, com idade de 41 a 50 anos, não possui necessidades especiais e é pedagoga. Um perfil preocupante em diversos aspectos, principalmente na formação inicial. É preciso que as políticas educacionais articulem-se na busca de mudanças desta realidade.

Suscita, de acordo com Costa e Ghizzo (2018, p. 64), “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”.

Salienta-se que a permanência dos professores na profissão é dada, dentre outros, aspectos, pelas condições adequadas de trabalho. Neste âmbito, o próximo capítulo compromete-se a discutir o vínculo, a remuneração e a formação continuada do professor de matemática do Ensino Médio de Santa Catarina. Articula-se que, o licenciado em Matemática possui condições de ingressar na carreira com contratação efetiva e salários compatíveis com a função, e isto, por sua vez, lhe possibilita a busca por formação continuada.

3 ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: VÍNCULO, REMUNERAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A universalização do acesso ao Ensino Médio, proposto pela meta 3 do PNE, implica em problematizar não somente a formação inicial, mas também as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes que atuam nesta etapa. No contexto das condições de trabalho, vale considerar a forma como está organizado o trabalho docente, ao questionar a carreira, as formas de admissão (vínculo), a jornada de trabalho, o salário e a formação continuada (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012). Com base nestes aspectos, Saviani (2011, p. 16) afirma que “não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente.” As condições de trabalho estão diretamente ligadas à baixa atratividade de jovens pela profissão docente, logo a escassez de professores habilitados, como constatado no capítulo anterior. A ênfase desta pesquisa, no que tange as condições de trabalho, é dada ao vínculo estabelecido com o estabelecimento escolar e a remuneração recebida, pois estes são fatores determinantes que interferem na busca da formação continuada, que também será abordada neste capítulo.

Os aspectos relacionados às condições de trabalho dos professores são contemplados por várias metas e estratégias do PNE. O ingresso na carreira docente por meio de concursos públicos é um dos itens que constituem as condições de trabalho docente dos profissionais da educação. Camargo *et al.* (2006, p. 261) sugerem que a possibilidade “de organização do esforço coletivo em torno de um projeto de escola com qualidade, implica necessariamente que os profissionais da educação, sobretudo os professores, tenham uma relação estável com a escola”.

Considera-se, num primeiro momento, a meta 18¹, que defende a existência de planos de carreira para os profissionais da educação e a garantia do Piso Salarial Nacional Profissional para os profissionais da rede pública. A estratégia 18.1 demonstra preocupação com o vínculo do professor, pois propõe

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos

¹ Meta 18 do PNE: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 29).

profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014, p. 29).

Com base na estratégia acima, nota-se que até o ano de 2017, no mínimo 90% dos professores deveriam ser contratados de maneira efetiva. Como foram tratados dados estaduais, é importante destacar também a meta 17² do Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina, que busca a valorização dos profissionais com a existência de plano de carreira e reestruturação do piso nacional. Entre as estratégias traçadas para o cumprimento desta meta estadual, destaca-se a 17.6, que deseja

Assegurar a realização periódica de concurso público para provimento de vagas, comprovadamente, excedentes e permanentes, de modo a estruturar as redes públicas da educação básica, com pelo menos 80% (oitenta por cento) dos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da educação não docentes, que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano (SANTA CATARINA, 2015, p. 136).

Ao confrontar a meta estadual com a meta nacional, é possível verificar que, a exigência para o vínculo efetivo é menor para os profissionais da rede pública. No entanto, as estratégias proclamadas não são efetivadas ao comparar com os dados dos professores que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, mostrados na tabela 10. A contratação destes professores está longe de cumprir o exposto nas estratégias.

Tabela 10 – Tipo de contratação dos docentes que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Concursado/Efetivo/Estável	48,2%	27,6%
Contrato Temporário	51,8%	72,4%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar de 2013 e 2018.

² Meta 17 do PEE/SC: “Valorizar os profissionais do magistério da rede pública de educação básica, assegurando no prazo de 2 (dois) anos a existência de plano de carreira, assim como a sua reestruturação, que tem como referência o piso nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do Artigo 206, da Constituição Federal, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste Plano” (SANTA CATARINA, 2015, p. 136).

No ano anterior à aprovação do Plano Nacional de Educação vigente no momento a quantidade de professores efetivos estava próxima da metade dos percentuais. Entretanto, quase 52% dos docentes ainda enfrentavam a realidade da contratação temporária. Ao comparar com o ano de 2018, houve uma queda preocupante nos percentuais de professores efetivos. Somente 28% dos professores que lecionavam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais eram efetivos. Isso significa que cerca de 3/4 dos docentes enfrentavam as precárias condições da admissão em caráter temporário (ACT). Quais motivos ocasionaram tamanha desvalorização docente ao passar de cinco anos?

A contratação por concurso público garante uma maior estabilidade do trabalho docente e assim possibilita “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” (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 260). De acordo com os autores, a estabilidade trabalhista com o ingresso em uma carreira definida permite a realização do seu trabalho sem a preocupação com a demissão, e isso, por sua vez, contribui na oferta de um Ensino Médio de qualidade social em Santa Catarina.

Em contrapartida, a realidade do estado de Santa Catarina mostra a precarização do trabalho docente, pois os professores com contratos temporários, de acordo com Costa e Oliveira (2011, p. 738), “não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menores salários, não contam com a estabilidade e estão submetidos a relações informais de trabalho, com menos direitos e garantias sociais.” Os contratos temporários comprometem a implantação de um plano de carreira atraente nas redes e também de um projeto pedagógico consistente pela escola (ALVES; PINTO, 2011).

Outro aspecto a ser considerado no que compete à contratação em caráter temporário, segundo Sampaio e Marin (2004), diz respeito à rotatividade dos professores nas escolas, de um ano para outro e às vezes num mesmo ano, e também da itinerância destes profissionais por várias escolas, ao mesmo tempo, ao longo do ano. A rotatividade, de acordo com Camargo *et al.* (2006), impede um elemento de suma importância para a qualidade da educação: a *identidade institucional*. O professor admitido em contratação temporária “não possui a estabilidade em seu trabalho e não ingressa na carreira do magistério. Além disso, faz do professor um indivíduo que não possui uma identidade com uma determinada escola.” (MEDEIROS, 2014, p. 66).

Os aumentos dos contratos temporários, segundo Costa (2019), podem ser explicados pela dimensão econômica, pois existe uma forte vinculação entre as formas de contratação e a remuneração, visto que os professores contratados temporariamente recebem menores

salários. Camargo *et al.* (2006) explica que a contratação temporária, além de interferir fortemente na qualidade da educação devido a novas contratações frequentes, pode estar ligada à redução de gastos pelo estado. Menos direito, neste caso, é sinônimo de menores remunerações.

A contratação de professores admitidos em caráter temporário no estado de Santa Catarina é regulada pela Lei complementar nº 456 de 11 de agosto de 2009. De acordo com o art. 2 desta lei complementar, a admissão em contratos temporários por prazo determinado, sem exceder ao término do ano letivo, ocorre nos seguintes casos:

I) em substituição aos afastamentos legais dos titulares; II) em virtude da existência ou não da vaga não ocupada após a realização de concursos públicos; III) em decorrência de abertura de novas vagas por criação ou dispensa de seu ocupante; IV) para atender as necessidades das escolas da rede pública estadual que atuam em tempo integral, do Projeto Ambial e do Projeto Escola Aberta; V) para atuarem em ações e programas operacionalizados pela Secretaria de Estado da Educação, reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação, executados em pelo menos 10% (dez por cento) das unidades escolares e voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem; e VI) para atender as necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009).

Outro ponto a se considerar na Lei Complementar trata-se da forma como é dada a admissão temporária. Esta será realizada por meio de processo seletivo, composto por prova escrita e prova de títulos, expresso no art. 3. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, após o ano de 2017, o processo seletivo é válido por um biênio. Isto implica que o profissional ACT deverá realizar processo seletivo a cada dois anos para garantir a sua atuação profissional.

Quanto ao regime de trabalho, presente no art. 6, este poderá ser de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais. Vale destacar o art. 8 que traz os acréscimos que podem ser atribuídos as retribuições pecuniárias mensais, conforme o caso e na forma de regulamento próprio, sendo eles: “auxílio-alimentação; diárias; salário-família; gratificação natalina; abonos pelo exercício da docência; férias proporcionais; prêmio educar e prêmio assiduidade” (SANTA CATARINA, 2009, p. 3). O professor ACT tem direito a licença remunerada, mediante comprovação médica em casos de repouso a gestante e tratamento de saúde, conforme expresso no art. 9.

Com base em Bassi, Debovi e Sandrini (2012, p. 62), “na composição de trabalho dos professores (efetivos ou ACTs) dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, 20% destinam-se a horas-atividade relativas ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe.” A afirmação dos autores complementa o art. 18 da Lei

Complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, ao afirmar que

para o titular do cargo de Professor com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Médio, as jornadas de trabalho de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais correspondem, respectivamente, a 8 (oito), 16 (dezesesseis), 24 (vinte e quatro) e 32 (trinta e duas) horas-aula (SANTA CATARINA, 2015b, p. 5).

O inciso 4 do art. 2º da Lei nº 11.738/2008 garante que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos”. Desta forma, um professor contratado por 40 horas semanais tem direito a cerca de 13 horas para atividades fora da sala de aula. A hora atividade, assim chamada, assegura um determinado tempo, que corresponde a $\frac{1}{3}$ (um terço) da carga horária contratada, para “o professor organizar suas aulas, corrigir avaliações e atualizar sua formação cultural e pedagógica” (SINTE/SC, 2018). Nota-se que este direito não se efetiva no estado de Santa Catarina.

O aumento dos contratos temporários, registrado no ano de 2018 ao comparar com 2013, de acordo com Costa e Oliveira (2011), pode ser explicado pela baixa remuneração que contribuiu para que o professor da escola pública aumentasse sua jornada de trabalho. Neste âmbito, Oliveira (2006, p. 216) salienta que

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

A precarização do trabalho docente na Educação Básica no Brasil não é algo recente, afirma Garcia e Anadon (2009). Uma das questões que interferem diretamente na precarização do trabalho docente, segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1210), refere-se “ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública.” Atrelados a discussão da oferta do Ensino Médio com qualidade social está a discussão da remuneração dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica (COSTA, 2014). Pagar bons salários aos 2771 “professores” de matemática do Ensino Médio catarinense seria a opção

natural para um Estado comprometido com a qualidade em que oferece a última etapa da Educação Básica (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

O salário é um fator que interfere fortemente “sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Os baixos salários recebidos não trazem a qualidade de vida que o profissional esperava quando se dedicou no mínimo quatro anos na busca de uma formação. Com base em Alves e Pinto (2011), o nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissional, principalmente numa sociedade capitalista. Com a docência não é diferente.

No que diz respeito à remuneração, destaca-se mais uma vez a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Importante destacar que o PSPN “é estratégico, mas para que contribua na busca da equidade na oferta educacional será necessário garantir sua vinculação mais estreita com os planos de carreira e remuneração” (BRASIL, 2016, p. 5).

De acordo com informações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC), o Piso Salarial Profissional Nacional teve um reajuste de 4,17% para o magistério público da educação básica no ano de 2019. Com este reajuste, o Piso que antes era de R\$ 2.455,35 passou a ser de R\$ 2.557,73, para profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal e com jornada de 40 horas semanais. Segundo Masson (2016, p. 170), a Lei do piso estabelece “o mínimo a ser pago para os que possuem somente o nível médio de formação, indicando que não há uma valorização condizente com a formação inicial dos professores nas redes estaduais de ensino”. Com base no SINTE/SC,

O reajuste do Piso deveria ser aplicado em todos os níveis da carreira, no entanto isto não acontece em Santa Catarina desde 2011, quando derrubamos a ADIN, ação da inconstitucionalidade. Desde então, o governo vem reajustando o valor de início de carreira, quando esse não atinge o valor nacional e excluindo os demais trabalhadores desse reajuste, além de fazê-lo de forma irregular, através de complemento, não modificando o valor na tabela salarial em vários períodos. Em 2015 o governo aprovou o novo Plano de Carreira, a famigerada Lei 668, que incorporou a regência de classe, elevando o piso estadual para além do nacional, argumento pelo qual, o governo não repassou ao magistério catarinense os reajustes do piso nacional de 2016, 2017 e 2018, aplicando apenas os percentuais da descompactação da tabela salarial conforme previsto na lei. Ocorre que no primeiro momento da aprovação da 668, o discurso do governo era de que a descompactação não teria relação com a política salarial, até porque de maneira como vem sendo feito, os percentuais de correção da tabela ficam corroídos pelo não reajuste salarial, anulando a política de valorização do magistério (SINTE, 2019).

Em uma nota pública divulgada pelo SINTE/SC em 20 de fevereiro de 2019, o Sindicato afirma que os trabalhadores da educação de Santa Catarina têm seu Plano de Carreira regido pela Lei Complementar nº 668/ 2015. Salientam ainda que, o último reajuste salarial foi aplicado em novembro de 2018 e teve como objetivo descompactar a tabela salarial. Verifica-se, de acordo com a tabela 11 abaixo, a desvalorização do professor ACT habilitado ao comparar sua remuneração mensal com o vencimento de um profissional não habilitado.

Tabela 11- Valor do vencimento do ACT por aula ministrada com base no reajuste salarial de novembro de 2018 em Santa Catarina.

Número de aulas ministradas	Período contratado em horas	Remuneração Mensal do Profissional Não Habilitado (R\$)	Remuneração Mensal do Profissional Habilitado (R\$)
10	12,50	786,59	885,85
16	20,00	1258,55	1417,36
24	30,00	1887,82	2126,04
32	40,00	2517,09	2834,72

Fonte: Elaboração da autora com base na tabela salarial divulgada pela diretoria de gestão de pessoas – gerência de políticas de pessoal da Secretaria do Estado da Educação de SC, 2018.

Para uma contratação de 40 horas semanais, a diferença salarial mensal entre o professor habilitado e o sujeito em nível médio é de apenas 317,63 reais. Ou seja, o investimento financeiro e a dedicação voltada à conclusão de uma licenciatura na disciplina em que se pretende atuar remetem a um ganho de pouco mais de R\$ 300,00 comparado a um profissional sem a habilitação exigida. Ao analisar a tabela salarial acima compreende-se os motivos que levam os jovens a não se sentirem atraídos pela profissão de professor. O atual plano de carreira do estado reflete uma desvalorização da carreira, visto que

Um trabalhador que está no último nível referente a especialização recebe apenas R\$ 18,30 de valorização salarial se cursar um mestrado, ou ainda, a diferença entre o primeiro nível do mestrado e o primeiro nível do doutorado é de apenas R\$ 397,96. Enquanto isso, a diferença entre o primeiro nível da licenciatura plena e da especialização é muito maior, na ordem de R\$ 457,00 (SINTE, 2019b).

Com base no exposto pelo sindicato, nota-se a desvalorização da profissão docente ao que tange a qualificação, visto que o acréscimo no salário do professor com um mestrado ou

doutorado não é atrativo no aspecto econômico. Isso torna a carreira do magistério catarinense longe de ser atrativa e assim, não incentiva a permanência dos profissionais na profissão e, tão pouco, a busca por qualificações. Para Camargo *et al.* (2006, p. 266) “a qualificação profissional na área específica, a formação continuada e o reconhecimento destas condições pela ascensão funcional garantida em plano de carreira são também importantes condições de valorização e motivação profissional”. Portanto, mais uma vez os professores não são valorizados.

Segundo o sindicato, esta realidade justifica-se ao fato do atual Plano de Carreira não possuir uma estruturação, e por conta disto, os valores se tornam aleatórios. Isto ocorre, de acordo com o SINTE/SC (2019), desde a implantação do Piso Nacional, ao considerar que os ganhos não foram aplicados a toda carreira, e assim, apenas os profissionais com menos qualificação perceberam os ganhos atribuídos aos seus salários. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação aponta soluções para solucionar o quadro de desvalorização profissional, e assim, em nota pública, o SINTE/SC (2019b) divulga:

Afim de corrigir tais distorções, atrair os melhores profissionais, incentivar a permanência no magistério e valorizar a qualificação, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação propõe uma nova política salarial, baseada nas diretrizes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que prevê que o valor inicial nunca deve estar abaixo do piso nacional, além de prever no mínimo 50% de diferença salarial entre licenciatura plena e formação de nível médio, além de uma diferença de 75% entre o nível médio e a especialização, 85% entre o nível médio e o mestrado e 100% entre o nível médio e o doutorado.

A carreira dos professores de matemática do Ensino Médio de Santa Catarina manifesta a precarização do trabalho docente. Nota-se que estes profissionais não são reconhecidos. Na expectativa de reverter esse quadro de desvalorização docente, importa-se que as redes de ensino articulem-se na busca de valorização docente. Para isto, é necessário:

A construção de uma política pública de Estado para a educação e a concretização do Sistema Nacional de Educação, contexto a ser conquistado, poderiam elevar o estatuto social e econômico dos professores brasileiros da educação básica e sustentar a remuneração, carga horária e carreira docente dignas. Com professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar uma educação escolar que contemple a tríade ensinar-cuidar-politizar e que oportunize a todos os brasileiros concluir a educação básica com qualidade socialmente referenciada (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 745).

As políticas públicas educacionais, segundo Scheibe (2010, p. 985), “precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação a profissão, alto índice de abandono da

docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura”. Para Alves e Pinto (2011, p. 17) muitos jovens “não gostariam de se tornar professores da educação básica porque associam a docência na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro”. Esta realidade constitui uma situação preocupante para com o futuro da profissão docente.

Expectativas de melhores remunerações são articuladas na meta 17 do Plano Nacional de Educação, que tem como objetivo “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 29). A referida meta tem o prazo de um ano, ao considerar a data atual, para se materializar, e assim, talvez tornar a carreira atrativa aos jovens ingressantes no Ensino Superior, na busca de evitar um contexto de escassez de professores de matemática para as próximas décadas. Costa e Oliveira (2011, p. 742) afirmam que “não considerar a urgência de melhor remuneração para os docentes, carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e realização de formação continuada de forma ampla, compromete a busca de uma educação de qualidade para todos”. De acordo com Masson (2016, p. 169), é inconcebível que o professor inicie a carreira ganhando menos que outras profissões com o mesmo nível de formação e sugere que “um plano de carreira que valorize adequadamente a formação continuada e o tempo de serviço do professor podem contribuir para a permanência na profissão”.

A construção de uma escola com qualidade tem sua centralidade direcionada também no professor, pois “somente com todos os professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar a garantia, a todos os jovens brasileiros, do direito social à conclusão do Ensino Médio” (COSTA, 2019, p. 49). Ao mesmo tempo, vislumbra-se que a “sólida formação teórica” mencionada pelo autor, vá além da formação inicial.

Para o professor de matemática do Ensino Médio catarinense, sugere-se a busca constante por formação continuada. Farinhas (2013, p. 9940-9941) afirma que

A formação continuada apresenta-se como atividade fundamental e complementar à formação inicial dos professores, uma vez que pode ser articuladora do conhecimento científico da matemática com o aspecto didático. Isso é fundamental para superar o desafio de ensinar em cenários diversos, consequência do acesso democratizado à escola, à produção de conhecimento e às tecnologias, especialmente nas três últimas décadas.

No que tange a formação continuada, importa-se destacar a resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, que traz no caput do seu art.16, que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a, p. 13).

Esta, por sua vez, vem agregar conhecimentos de suma importância para o cotidiano docente, aspectos que nem sempre são abordados nos cursos de formação inicial. A formação continuada deve incluir 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). Esta compreensão por sua vez, sugere incentivar os estudos em nível de pós-graduação por meio de especialização, mestrado e doutorado capazes de oportunizar ao professor a necessária reflexão crítica sobre a prática profissional, afirmam Costa, Oliveira e Medeiros (2016).

O art.17 vem complementar o anterior ao expressar que a formação continuada

deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado 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, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015a, p. 14).

Neste âmbito, destaca-se a meta 16 do PNE, que busca

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

Ao confrontar a referida meta com os dados referente aos docentes que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses que possuem especializações, expressos na tabela 12, nota-se que o percentual requisitado foi alcançado em 2018, visto que, 54,8% possuem algum tipo de especialização.

Tabela 12 – Especialização dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

Especialização	Percentual
Sim	54,8%
Não	32,9%
Ausente no Sistema	12,3%
Total	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2018.

Entretanto, ao tratar de dados do estado catarinense, sugere-se contrapor com as metas do Plano Estadual de Educação do referido estado. Neste sentido, destaca-se a meta 16. É notável, por sua redação, uma exigência ainda maior que a meta nacional, pois deseja

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, p. 135).

Com base na referida meta, a demanda é de um aumento de 20 % dos professores com especializações para que a meta 16 do PEE/SC seja materializada. Este “é um desafio alcançável se novos investimentos forem aplicados na formação continuada destes profissionais, garantindo licenciamento periódico remunerado para esse fim” (SANTA CATARINA, 2015, p. 77). De acordo com a redação do PEE/SC, o estado catarinense busca empreender esforços para concepção de bolsas de estudo aos profissionais que estão matriculados em cursos de pós-graduação, como os Artigos 170 e 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina, e também bolsas provenientes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Ao tratar-se da última etapa da Educação Básica e de sua tamanha importância na formação cidadã de jovens que a frequentam, importa analisar a presença de cursos de formação continuada específicos para o Ensino Médio. A tabela 13 abaixo mostra os dados referentes à formação continuada com no mínimo 80 horas.

Tabela 13 – Curso de formação continuada específico para o Ensino Médio com no mínimo 80 horas.

	2013	2018
Sim	5,7%	16,9%
Não	94,3%	83,1%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2013 e 2018.

Nota-se que em 2013, menos de 6% dos docentes que lecionavam Matemática no Ensino Médio catarinense possuíam alguma formação continuada com foco na etapa que atuavam. No ano de 2018, houve um tímido crescimento por volta de 11% nos percentuais. Entretanto, preocupa a quantidade majoritária de docentes sem uma formação continuada direcionada a esta importante etapa, visto que o último ano analisado acomodava um percentual na casa de 80%.

No âmbito da formação continuada é importante cotejar os percentuais de mestres e doutores, formados em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Notou-se que mais de 50% dos professores analisados possuem algum curso de especialização, no entanto, não são mestres ou doutores. Com base na tabela 14 abaixo, observa-se que o percentual registrado em 2013 indica que a maioria dos professores de matemática do Ensino Médio catarinense não são mestres. Apenas 43 professores possuem curso de Mestrado. Já em 2018, a quantidade registrada de professores de matemática com mestrado foi de 56. Destaca-se que o percentual apresentado em 2018 é menor que 2013 em função da quantidade total de professores registrados em cada ano. Esta baixa procura pelo *stricto sensu* talvez seja explicada pela pouca atratividade em termos salariais e de progressão na carreira da Educação Básica (COSTA; OLIVEIRA, 2011). São mínimos os ganhos atribuídos ao salário de um professor com mestrado e doutorado, como destacado anteriormente.

Tabela 14 – Mestrado dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Sim	2,3%	2,0%
Não	97,7%	85,6%

(continua)

Tabela 14 – Mestrado dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	(conclusão)	
	2013	2018
Ausente no Sistema	0,0%	12,4%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2013 e 2018.

No que tange aos percentuais de doutores, de acordo com a tabela 15, é possível constatar que em 2013 um único professor de matemática tinha titulação de doutor. Da mesma forma, em 2018 a quantidade registrada foi de apenas dois professores doutores. São números extremamente pequenos ao comparar com o total de professores que atuam na referida disciplina, etapa e dependência administrativa.

Tabela 15 – Doutorado dos docentes que lecionam Matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

	2013	2018
Sim	0,1%	0,1%
Não	99,9%	87,6%
Ausente no Sistema	0,0%	12,3%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2013 e 2018.

As metas 16, tanto do PNE quanto do PEE/SC, expressam em suas redações, a necessidade de formar um determinado percentual, 50% e 75% respectivamente, em nível de pós-graduação, mas não explicitam a demanda pelo aumento dos números em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado. Pode-se destacar a necessidade de incentivo por parte do governo para que professores procurem por este tipo de formação continuada, ao considerar a importância na atuação dos docentes em sala de aula e na forma como lidam com os conteúdos programáticos de sua disciplina, visto que a principal finalidade das formações continuadas está “na reflexão sobre a prática educacional e a busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor sugere que a formação continuada de nível *stricto sensu* tem um papel central nas possibilidades de formação.

A estratégia 16.5 do PEE/SC aponta para a necessidade de “ampliar e garantir a oferta de bolsas de estudo integral de pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica” (SANTA CATARINA, 2015, p. 135). No entanto, não está explícita a necessidade de parte destas bolsas de estudo para pós-graduação sejam efetivadas em cursos de mestrado e doutorado. De acordo com Costa, Oliveira e Medeiros (2016, p. 96), “acena-se para que mestres e doutores atuem na educação básica” e ao mesmo tempo demandam-se políticas voltadas ao incentivo da busca por essas possibilidades de formação.

Os desafios voltados à formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* são imensos e, neste sentido, “pode-se inferir a necessidade de ampliar significadamente o incentivo por parte dos entes federados em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério” (COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016, p. 96). Vale destacar, neste sentido, os limites da estratégia 16.2 do PEE/SC, que sugere

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação em cursos de pós-graduação, para fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas e comunitárias de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e Municípios (SANTA CATARINA, 2015, p. 135).

Compreende-se, por meio da pesquisa realizada, a importância do papel do professor para a materialização das metas tanto do Plano Nacional de Educação quanto do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. A análise feita até aqui referente à formação continuada dos professores suscita a necessidade de investimentos nas políticas de pós-graduações, de modo a suprir a escassez, a inadequação e desprofissionalização do quadro de docentes que lecionam matemática nas escolas estaduais catarinenses. Neste âmbito, é importante destacar a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, que é expressa na estratégia 16.1 do PEE/SC, que busca “consolidar política estadual de formação, em nível de pós-graduação, de professores da educação básica, definindo diretrizes estaduais, áreas prioritárias, instituições formadoras” (SANTA CATARINA, 2015, p. 135).

Ao contrapor os dados quantitativos com as metas 16 do PNE e PEE/SC, vislumbra-se a urgência de investimentos nas áreas de formação continuada para os professores de matemática. Em contrapartida, ao analisar as estratégias que acompanham tais metas, se materializadas, podem contribuir para o aumento de especialistas, mestres e doutores lecionando matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

A breve discussão realizada neste capítulo permitiu constatar que o professor de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses é contratado temporariamente (ACT), portanto não constitui uma carreira efetiva, as remunerações recebidas não valorizam sua profissão e, ainda, possui apenas formação continuada *lato sensu*. São aspectos de condições de trabalho preocupantes quando se almeja oferecer um Ensino Médio com a qualidade social que os jovens têm direito.

Esta discussão sobre os aspectos das condições de trabalho dos professores de matemática do Ensino Médio catarinense mostra que a qualidade social é um desafio para ser conquistado, pois o Brasil e, consequentemente, Santa Catarina possuem uma grande dívida com os profissionais da educação, principalmente no que tange sua valorização (COSTA; BOLLMANN, 2018). Entretanto, tais urgências não são pautadas pela Lei nº 13.415/2017, que traz a reforma para o Ensino Médio e tem como foco principal, as mudanças curriculares. Salienta-se que esta lei não deve menosprezar a necessidade de universalizar o acesso ao Ensino Médio para todos os jovens de 15 a 17 anos, e ao mesmo tempo, silenciar a formação inadequada e as condições de trabalho docente (COSTA, 2019). Os textos da presente reforma ignoram que “as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes as condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 38). Estes são aspectos indispensáveis para oferecer um Ensino Médio de qualidade social a todos os jovens.

As metas do PNE e do PEE/SC trazem possibilidades para as dimensões extra e intraescolares que atribuem status de qualidade social a última etapa da Educação Básica. A concretização de grande parte destas metas envolve a valorização docente, portanto o compromisso por parte das políticas públicas é fundamental nesta conquista (COSTA, BOLLMANN, 2018). Em contrapartida, essas questões não ganham centralidade nos textos da reforma do Ensino Médio, visto que, seus propositores fazem omissão “a inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 120). Segundo estes autores, a implantação da reforma representa a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral para todos que frequentam o Ensino Médio. Ressalta-se que uma formação humana integral suscita um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424). São grandes os desafios para o tempo atual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que um Ensino Médio com qualidade social é direito de todos os jovens de 15 a 17 anos, idade considerada adequada para frequentá-lo, e dever do Estado, conforme o art. 10 da Lei 9.394/1996, procurou-se analisar uma de suas dimensões intraescolares que lhe atribui este status: a valorização docente. Para tanto, investigou-se os limites e as possibilidades da formação e de alguns aspectos das condições de trabalho do professor de matemática que atua no Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina e suas consequências para a última etapa da Educação Básica no referido estado.

A qualidade social do Ensino Médio é garantida com a articulação das relações sociais mais amplas e as dimensões intraescolares. Esta qualidade, portanto, suscita acesso a todos os jovens de 15 a 17 anos nesta etapa da Educação Básica e condições de nela permanecer e, além disto, demandam-se professores licenciados nas disciplinas de sua responsabilidade e com condições adequadas de trabalho, em destaque, vínculos efetivos que permitam o ingresso na carreira e remunerações que valorizem sua profissão e os incentivem na busca por formações continuadas, principalmente em nível de mestrado e doutorado.

Por meio da pesquisa realizada, constatou-se a ausência de valorização aos professores de matemática do Ensino Médio estadual de Santa Catarina. Isto por sua vez, interfere na qualidade em que se oferece esta etapa de ensino aos 83% dos jovens catarinenses matriculados nas escolas estaduais. Uma Educação Básica de qualidade se faz com professores devidamente valorizados. Há uma grande distância entre os dados coletados e as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e as metas 15, 16 e 17 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado pela Lei estadual nº 16.794/2015.

A pesquisa buscou conhecer aspectos que dizem respeito ao perfil demográfico do professor de matemática do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, e constatou-se que estes, em sua maioria, são mulheres, de cor/raça branca, com idades de 41 a 50 anos e não possuem necessidades especiais. Sua formação inicial é uma licenciatura em Pedagogia e sua contratação é temporária. As remunerações recebidas por estes profissionais não valorizam a profissão docente e nem incentivam a busca por ampla formação continuada, visto que, grande parte destes docentes possui apenas especialização.

Considerou-se como primeira categoria de conteúdo nesta pesquisa, a formação inicial. Os dados suscitam esforços por parte das políticas educacionais para a materialização da meta 15 do PNE e do PEE/SC, que buscam garantir a todos os professores, formação

superior em curso de licenciatura na disciplina em que atuam. Antes de se ater aos dados da disciplina de matemática no estado catarinense, analisaram-se dados nacionais e estaduais, expressos pelo indicador *Adequação da Formação Docente* nos anos de 2013 e 2018. Verificou-se a necessidade de formação em cursos superiores de licenciatura na disciplina em que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído para cerca de 36% de docentes das escolas estaduais de Santa Catarina e 39% para os docentes em nível nacional, para que assim, todos estes possam integralizar o grupo 1 do referido indicador que constitui, de acordo com a nota técnica de 2014, a métrica de acompanhamento da meta 15.

No que tange a disciplina de matemática, a ausência de formação adequada ficou ainda mais evidente. Os dados revelam um percentual expressivo de “professores” de matemática no Ensino Médio catarinense que possuem curso de ensino superior. Todavia, apenas 36% possuem como formação inicial um curso de licenciatura em Matemática concluído. Evidencia-se a necessidade de formação em licenciatura em Matemática para os demais 64% de docentes que lecionam esta disciplina na última etapa da Educação Básica de Santa Catarina. Lecionar matemática sem a formação adequada compromete a qualidade do ensino ministrado, visto que, a formação adequada é obtida apenas em curso de licenciatura em Matemática. Os dados mostram-se preocupantes ao revelar que a cada cem professores que lecionam matemática no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, quarenta possuem como formação inicial um curso de Pedagogia. Uma realidade preocupante para a conquista de um Ensino Médio com qualidade social.

Em relação às condições de trabalho dos 2771 professores de matemática do Ensino Médio catarinense, verificou-se pelos aspectos de vínculo, remuneração e formação continuada, entraves e desafios para a valorização destes profissionais. De acordo com os dados, são necessários esforços por conta das políticas educacionais para a oferta de concursos públicos que possibilitem a efetivação dos professores de matemática, pois a cada quatro deles, três são contratados temporariamente. A meta 18 do PNE e a meta 17 do PEE/SC, junto de suas estratégias, trazem expectativas em relação a existências de planos de carreira, com contratação efetiva. Se materializadas, poderão trazer novos rumos a valorização docente neste aspecto.

A remuneração é tratada pela Lei nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público e é salientada também na meta 17 do PNE. Notou-se que o estado catarinense não oferece salários que valorizem a profissão docente e nem incentivam a busca por formação continuada. A diferença salarial

entre a formação em nível médio e a formação inicial em curso de licenciatura é de pouco mais de R\$ 300,00 com o último reajuste até o momento, que ocorreu em novembro de 2018. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina, os ganhos salariais em relação à Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* mostram-se menos atrativos ainda. Além disto, Santa Catarina não cumpre um importante direito dos professores trazidos pela lei citada: a garantia de 1/3 da carga horária contratada para hora atividade. Com base nos expostos, nota-se uma carreira que não é atrativa e nem oferece condições de permanência dos professores na profissão.

Por último, investigou-se a formação continuada dos professores de matemática do Ensino Médio catarinense. As metas 16 do PNE e do PEE/SC discorrem sobre a necessidade de formar os professores em nível de pós-graduação. Entretanto, não explicitam em suas redações, a importância de formar os professores em cursos de mestrado e doutorado. Ao cotejar os dados, constatou-se que mais de 50% deles possuem algum tipo de especialização, entretanto, não são mestres ou doutores. A pequena presença de professores com formação continuada em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pode ser justificada com o baixo incentivo salarial e a ausência de progressão na carreira docente, constatados na dimensão anterior.

O estudo aponta desafios à valorização docente dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. Os limites à valorização dos professores de matemática são constatados por meio dos dados discutidos ao longo desta pesquisa, que explicitam a necessidade de superar o contexto de desvalorização, visto que, isto implica na qualidade em que se oferece a última etapa da Educação Básica aos jovens catarinenses. Em contrapartida, as possibilidades a valorização são observadas nas metas do PNE e do PEE/SC, que se materializadas, permitirão que a profissão docente torne-se atrativa.

Importante destacar que tal urgência de valorização docente não é pautada na recente reforma do Ensino Médio, trazida pela Lei nº 13.415/2017, que tem como foco as mudanças no currículo. Oferecer um Ensino Médio com qualidade social aos jovens implica em tornar a profissão docente atrativa. Para tanto, suscita formação inicial adequada, vínculo efetivo, remunerações compatíveis com a função e o incentivo pela busca de formação continuada. Tais demandas sugerem a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação e a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação pública, previsto no PNE. Sem a valorização docente não é possível oferecer um Ensino Médio de qualidade social a todos os jovens que frequentam esta importante etapa de ensino da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639. mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v.15, n. 19, p. 57-80, jun. 2012. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-YYx-c8TEtQaTBzR1JtWXdTauVU/edit>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13415-2016-02-16.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linhas de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Seção 1, p. 8-12 Brasília, DF:

Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 out. 2019.

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

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

BRASIL. **Indicador da adequação da formação do docente da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota técnica nº 020/2014. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública**. Brasília: MEC/SASE, 2016. 88p. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAE**, v. 22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/18883-68053-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, Dailson Evangelista; MORAES, Mônica Suelen Ferreira de Moraes. Um ensaio sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **REMATEC**, ano 12, n. 26, p. 129- 143, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/viewFile/115/93>. Acesso em: 21 set. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, n.34, p. 179-196, mai./ago. 2014. DOI: 10.5585/EccoS.n34.3542. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3542&path%5B%5D=2822>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: Ausências Silenciadas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista- Bahia, v. 15, n. 34, p. 32-52, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5460>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5460>. Acesso em: 01 nov. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, Itajaí, v.18, n. 2, p. 40-54, abr./jun. 2018. DOI: 10.14210/contrapontos.v18n2.p40-54. Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/11137/7486>. Acesso em: 22 set. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; GHIZZO, Edna Natoria Felisbino. O professor do Ensino Médio em tempos de reforma: aspectos da formação inicial. **Educação em Análise**, Londrina, v.3, n.1, p. 51-72, jan./jun. 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n1p51. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33478/24841>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Claudinéia da Silva; MEDEIROS, Gilvan. A formação do professor do ensino médio no Brasil e o plano nacional de educação. **Poiésis**, Tubarão, v.10, n.17, p. 85-101, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e17201685-101>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891>. Acesso em: 30 set. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./ dez. 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n2p727. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/23435-82223-1-PB%20(1).pdf . Acesso em: 24 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n.18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649/671>. Acesso em: 01 out. 2019.

FARINHAS, Cleia. Formação Continuada de Professores de Matemática do Ensino Fundamental: Contribuições à prática docente. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais Eletrônicos** [...]. Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 23-26 set. 2013, p. 9931- 9942. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8619_4659.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de licenciatura em matemática. **Revista de Educação-PUC**, Campinas, n. 18, p. 107-115, jun. 2005. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/266/249>. Acesso em: 03 nov. 2019

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917- 938, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/11.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Conae 2018: Conferência Nacional de Educação: documento-referência**. Fórum Nacional da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Documento%20Refer%C3%Aancia%20CONAE%202018.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 166, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 31 out. 2019.

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. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 out. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 nov. 2019.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX ANPED SUL- Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul, 2012 p. 1-6. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>. Acesso em: 23 set. 2019.

MEDEIROS, Gilvan. **A valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/4584>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./ jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. 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: <file:///C:/Users/User/Downloads/760-2360-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 out. 2019.

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v5i8.48>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/48>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>. Acesso em: 23 set. 2019.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 611-626, set./ dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 out. 2019.

RESENDE, Giovani; MESQUITA, Maria da Glória B. F. Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 199-222, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/viewFile/9841/pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

ROCHA, Maria da Consolação. Uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino no setor público: o caso do trabalho docente na educação básica. In: VIII SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 2010, Lima. **Anais eletrônicos [...]**. Lima, Peru. 4,5 e 6 de agosto de 2010, p. 1-14. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5661120-Uma-reflexao-sobre-o-valor-do-trabalho-feminino-no-setor-publico-o-caso-do-trabalho-docente-na-educacao-basica.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/PEE-SC_Lei_n%C2%BA_16.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, passa a ser regido por esta Lei Complementar. Florianópolis: ALESC/GCAN, 2015b. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 456 de 11 de agosto de 2009**. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do magistério público estatual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da constituição federal. Florianópolis: ALESC/GCAN, 2009. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Complementares/2009_-_LEI_COMPLEMENTAR_N%C2%BA_456%2C_de_11_de_agosto_de_2009.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/15667-Texto%20do%20artigo-63261-1-10-20110917.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

SAVIANI, Demerval. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>. Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da; BERNARDIM, Márcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 02 nov. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**,

Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p. 61-74, jan./jun. e ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>. Acesso em: 24 set. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./ jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 17 set. 2019.

SINTE. Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina. **Hora atividade: Um direito do/a trabalhador/a em educação**. [Florianópolis, 02 fev. 2018]. Disponível em: <https://www.sinte-sc.org.br/Noticia/1791/hora-atividade-um-direito-do-a-trabalhador-a-em-educacao>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SINTE. Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina. **Reajuste do Piso Nacional mais uma vez negligenciando ao magistério catarinense**. [Florianópolis, 24 jan. 2019]. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/2991/reajuste-do-piso-nacional-mais-uma-vez-negligenciado-ao-magisterio-catarinense>. Acesso em: 30 out. 2019.

SINTE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina. **SINTE/SC entrega a Governo proposta de Plano de Carreira para o Magistério**. [Florianópolis, 22 fev. 2019b]. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/4012/sinte-sc-entrega-a-governo-proposta-de-plano-de-carreira-para-o-magisterio>. Acesso em: 30 out. 2019.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>. Acesso em: 18 ago. 2019.

WICHNOSKI, Paulo; KLÜBER, Tiago Emanuel. A pesquisa em investigação matemática: sobre a formação de professores nas produções brasileiras. **Revemat**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2016v11n1p1>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2016v11n1p1>. Acesso em: 27 set. 2019.