UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LETÍCIA LOCKS CAETANO

DOCENTES DO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DE ALGUNS INDICADORES EDUCACIONAIS RELACIONADOS AOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2013 A 2017.

Tubarão/SC
2018

LETÍCIA LOCKS CAETANO

DOCENTES DO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DE ALGUNS INDICADORES EDUCACIONAIS RELACIONADOS AOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2013 A 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus Universitário de Tubarão, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Deivid Vitoreti Geraldi.

Tubarão/SC

2018

LETÍCIA LOCKS CAETANO

DOCENTES DO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DE ALGUNS INDICADORES EDUCACIONAIS RELACIONADOS AOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2013 A 2017.

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, 07 de dezembro de 2018.

Professor e orientador Deivid Vitoreti Geraldi, Me.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Flavio Calônico Junior, Me.
Faculdade Capivari

Dedico esta pesquisa aos meus familiares, por todo apoio e aos meus colegas de classe, formandos em Matemática, pelos conhecimentos compartilhados ao longo desses anos.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho deste nível, que nos requer muito tempo e dedicação, o sentimento que prevalece é de imensa gratidão. O caminho foi longo, mas tenho a certeza de que todos que agradeço ajudaram-me a seguir em frete e não desistir.

Agradeço, primeiramente, a Deus por me abençoar com saúde todos os dias de minha vida e me dar forças para percorrer esse trajeto de 4 anos, que foi o período da graduação, e não me deixou desanimar no decorrer deste trabalho.

Agradeço imensamente ao professor Me. Deivid Vitoreti Geraldi, que aceitou o convite para me orientar, auxiliando-me, desde o início, através do seu apoio e da sua disponibilidade. Professor que com a sua extrema sabedoria fez-me crer que seria possível elaborar um bom trabalho.

Agradeço aos professores da banca avaliadora, por dedicarem seu tempo à leitura desta pesquisa.

Agradeço a todos os meus familiares, ao meu namorado, aos meus companheiros de trabalho no dia a dia, aos meus professores da graduação e amigos de sala. A todos esses que me apoiaram em toda minha trajetória com momentos de aprendizados e alegrias que levarei para sempre comigo.

A todos, muito obrigada.

“Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar; não apenas planejar, mas também acreditar.” (ANATOLE FRANCE)

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar aspectos docentes dos estados da região sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para debater sobre esse tema tão discutido atualmente, foi apresentada, inicialmente, uma breve introdução sobre como podemos definir a educação, segundo grandes autores como Saviani e Giardinetto. Em seguida, serão exibidos aspectos do ensino médio e seus currículos atuais, tratando-se dos três últimos anos da etapa final da Educação Básica de todo indivíduo que faz parte das escolas brasileiras, tendo como intenção preparar os jovens para a vida social e para o mercado de trabalho, tratando de assuntos relacionados ao dia a dia, bem como ampliando-os por meio de conhecimentos científicos. O Ensino Médio é a fase na qual os docentes apresentados estão inseridos, sendo esse o tema de principal objetivo deste trabalho, apresentar os aspectos docentes com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outras fontes de pesquisas de mesma relevância. Diante da atual situação de desvalorização dos professores, que enfrentam uma série de barreiras em suas vidas profissionais e particulares, tais como: nível de esforço docente, planos de carreira do magistério, regularização do corpo docente nas escolas em que atuam, remuneração e formação dos docentes, apresentam-se séries históricas a fim de reconhecer aspectos da realidade docente por meio destes dados.

Palavras-chave: Ensino Médio. Valorização e Formação Docente.

ABSTRACT

The present essay has as main goal analyze the teaching aspects of the states from the Southern region of Brazil: Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul. In order to discuss this much debated topic, a brief introduction on how we can define education was initially done, according to great authors like Saviani and Giardinetto. Right after, aspects of high school education and their current curricula will be exhibited, focusing on the last three years of the final stage of Basic Education of every individual that is part of Brazilian schools, intending to prepare these young people for social life and for the labor market, dealing with matters related to their everyday life, as well as expanding them through scientific knowledge. The High School is the phase in which the presented teachers are inserted, being that the main objective of this work, which is to present the educational aspects based on the data of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) and other research sources of the same relevance as well. In the face of the current devaluation of the teachers, who face a great deal of barriers in their professional and private lives, such as the level of teaching effort, career plans of the teaching profession, regularization of the teaching staff in the schools where they work, remuneration and teacher training, historical series are presented in order to recognize aspects of the teaching reality through these data.

Keywords: High school. Appreciation and Teaching Development.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

EAD – Ensino a Distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de docentes no Ensino Médio nos estados da região sul do Brasil.....26
Tabela 2 – Níveis de esforço docente no estado do Paraná.....30
Tabela 3 – Níveis de esforço docente no estado de Santa Catarina. 31
Tabela 4 – Níveis de esforço docente no estado do Rio Grande do Sul.....31
Tabela 5 – Número de docentes contratados/efetivos/estáveis nos estados da região sul do Brasil.....34
Tabela 6 – Número de docentes contratados por período temporário (ACT) nos estados da região sul do Brasil.....35
Tabela 7 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado do Paraná.....37
Tabela 8 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado de Santa Catarina. 38
Tabela 9 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado do Rio Grande do Sul.....38
Tabela 10 – Percentual de docentes separados por grupos segundo a adequação de sua formação nos estados da região sul do Brasil.....41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **11**
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **15**
2.1 EDUCAÇÃO 15
2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL 18
3 DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO SUL DO BRASIL **26**
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS **44**
REFERÊNCIAS **46**

1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, o processo educacional é essencial para o ser humano. A educação é o que torna o indivíduo diferente dos outros seres vivos, trazendo avanços e conquistas ao longo dos anos. Segundo Vianna (2006, p. 130), "a educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades".

Diante do fato de que o mundo encontra-se em constante evolução, é perceptível, também, que nas escolas não poderia ser diferente. O uso de recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino estão sendo cada vez mais utilizados pelos professores, pois, no caso da matemática, por exemplo, hoje, mais do que nunca, o domínio desse campo de conhecimento faz-se presente no cotidiano das pessoas, logo, os professores precisam encontrar métodos que os acompanhem e atendam suas necessidades de efetuar a transposição didática do conteúdo planejado.

Com essa grande evolução, Giardinetto (1999) destaca que a escola surge como um elemento fundamental para a formação do indivíduo enquanto cidadão, pois é através dela que este tem a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que não lhe é possível alcançar no plano de vida cotidiana. Além disso, o ensino médio no Brasil vem ganhando espaço nas últimas décadas, através da busca pela implementação da educação e de justiça social.

> Defendo a tese de que o trabalho produtivo, em sua concepção ampla, "mercadologicamente desinteressado", é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar. O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma. A atual apologia e ampliação do ensino médio profissionalizante é uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar. (NOSELLA, 2011, p. 1053).

Em se tratando do Ensino Médio, tema de grande relevância para o presente trabalho, torna-se interessante frisar que na formação dos profissionais há demanda de responsabilidade, reflexão e censo crítico por parte do professor. Essas características são muito mais elevadas do que na etapa inicial da educação básica, considerando-se que o

professor deve estar apto para ensinar sobre uma matéria específica, precisando ter especialidade no assunto.

É essencial que na escola tenha-se o trabalho coletivo, em que participam os docentes, discentes, a coordenação e até os familiares. Sendo assim, o docente conseguiria praticar seus trabalhos e ter bons resultados, consequentemente, aumentando sua valorização e encontrando motivação para continuar exercendo essa profissão de professor que, infelizmente, não é tão valorizada. Para verificar essa hipótese, serão apresentados ao longo deste trabalho algumas características do trabalho docente no Brasil, tais como: remuneração, corpo docente, nível de esforço docente, permanência dos docentes nas escolas em que atuam e nível de formação dos docentes com base das estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ao longo, principalmente, dos anos 2013 a 2017.

Será tratado neste trabalho, também, o alto nível de esforço docente que é exercido pelos professores atualmente. O desejo incansável de preencher suas cargas horárias com o máximo de aulas possíveis para que possam, de algum modo, ganhar experiência e aumentar seus salários, mas, consequentemente, deixar sua saúde de lado e afetá-la indiretamente.

O tema deste trabalho é os "Docentes do Ensino Médio", e o estudo problematizará, nos anos atuais, "Quais aspectos docentes no Ensino Médio nos estados da região Sul do Brasil podem ser percebidos por meio de indicadores educacionais?". Esta pergunta, traz a curiosidade em apresentar como objetivo geral, a análise de alguns indicadores educacionais relacionados aos docentes do Ensino Médio nos estados da região sul do Brasil no período de 2013 a 2017.

Concomitantemente, para alcançar o objetivo geral proposto, serão apresentados os seguintes objetivos específicos no presente trabalho:

- Caracterizar a educação;
- Identificar o ensino médio;
- Reconhecer aspectos docentes do ensino médio;
- Apresentar dados historicamente organizados sobre aspectos docentes do ensino médio.

É importante salientar que o estímulo desta pesquisa parte da curiosidade em analisar aspectos sobre os docentes inclusos no ensino médio da região Sul do Brasil. Buscam-se apresentar dados relacionados à valorização dos docentes, tais como: a

remuneração média dos professores do ensino médio, o nível de esforço docente realizado por eles, a valorização da carreira individual profissional de cada docente e como esses aspectos afetam na qualidade da educação sobre os alunos.

Para este projeto de pesquisa, serão utilizadas três abordagens metodológicas: bibliográfica, a qual é definida, segundo Motta (2015, p. 102), por fontes secundárias: livros, revistas, jornais, monografias, teses, dissertações, relatórios de pesquisa etc. Assim como os dados do INEP, que serão analisados e apresentados ao longo deste trabalho. "Para isso, requer competência e habilidade na análise dos conteúdos e na seleção dos autores pertinentes ao tema" (MOTTA, 2015, p. 102), isto é, para que se compreenda e dê a compreensão ao leitor do que está sendo dito.

A metodologia exploratória, que se define pelo amplo conhecimento sobre o tema pesquisado, "buscando subsídios para a formulação mais precisa dos problemas ou hipóteses." (MOTTA, 2015, p. 98), às vezes, atribui-se com uma pesquisa bibliográfica, por terem conceitos similares.

E a metodologia dialética, a qual parte do princípio de que "em seu sentido etimológico significa a arte de relacionar os contraditórios." (NOSELLA; BUFFA, 2015, p. 359). Com o passar dos anos, essa teoria foi se aprimorando e conquistando mais espaço entre pesquisadores. Hoje, segundo Wachowicz (2001, p. 1), "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". Buscou-se trazer dados que representam a realidade, pois assim como Wachowicz (2011, p. 3) complementa: "a experiência vivida é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético: a contextualização do problema da pesquisa.". Frente a isso, neste trabalho será tomado como objeto os aspectos docentes no ensino médio e um pouco de história sobre a educação.

Ademais, a presente pesquisa define-se por apresentação de dados historicamente coletados sobre os docentes do ensino médio na região sul do Brasil. Primeiramente, na introdução, estão sendo apresentados os tópicos relevantes da pesquisa, tais como: tema abordado, justificativa, problema apresentado, objetivo geral, objetivo específico e metodologia, os quais serão expostos no desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa será dividida em tópicos dentro da fundamentação teórica. Primeiramente, será abordado e apresentado um pouco de história sobre a educação no Brasil, com base em livros e artigos de autores relacionados ao assunto. Posteriormente, serão retratadas leis do atual plano de ensino para o ensino médio no Brasil, com base nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano vigente (2018) e considerações da ANPED; e, por fim, tendo como propósito apresentar o objetivo desta pesquisa, serão relatados aspectos docentes do ensino médio na região sul do Brasil, mostrando dados do INEP e MEC por meio de séries históricas, com o objetivo de estabelecer relações do que se espera para os docentes e como está a realidade deles.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO

"Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos" (SAVIANI, 2012. P. 11). Sendo assim, a educação e a forma como lida-se com ela é o que diferencia os indivíduos dos outros seres vivos.

Dessa forma, é indubitável que o processo educacional tenha suma importância para o desenvolvimento cognitivo saudável das pessoas, desde os primórdios da humanidade, como na sociedade atual. Além disso, a educação traz ao homem avanços significativos, proporcionando a garantia de um futuro melhor para todos.

> O conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência. (MARTINS *apud* VIANNA, 2004, p. 13).

De acordo com a perspectiva dos docentes modernos, o processo educacional não deve estar apenas ligado às escolas, pois costuma-se caracteriza-la como único meio responsável pelo desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

> Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. (SAVIANI, 2013, p. 745).

Todavia, a escola torna-se essencial para o bom crescimento educacional e comportamental do ser humano, pois é ali que a criança e o adolescente relacionam-se com pessoas da mesma faixa etária e aprendem determinados conteúdos que farão com que se crie o pensamento lógico, social e humanitário. Essa ideia baseia-se no que Giardinetto (2012, p. 3) cita: "A função da escola é garantir o que a vida cotidiana de todo indivíduo não faz: ter o acesso às formas mais complexas de conhecimento na diversidade de seus campos de conhecimento quer seja na literatura, na arte, nas ciências etc.", pois, segundo o referido autor, é a parte fundamental para o desenvolvimento individual de cada ser.

Além disso, no espaço escolar é essencial saber que, segundo Saviani (2012, p. 17) “para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”, ou seja, o aluno não tem a função apenas de aprender o que foi ensinado, mas sim desenvolver o pensamento crítico de determinado assunto e ter o conhecimento necessário para que se possa transmitir para o próximo, sempre que possível. Esse ponto será alcançado quando as atividades forem repetidas diariamente, pois, segundo Saviani (2012), tais atos no processo de aprendizagem, aparentemente fáceis, exigem concentração e esforço até que sejam fixados e passem a ser exercidos “automaticamente”.

> O processo descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. (SAVIANI, 2012, p. 19).

Um exemplo desse processo presente na maioria dos seres humanos é o saber ler e escrever. Segundo SAVIANI (2012), tal processo acontece como se fosse um ato “natural e espontâneo” quando, na verdade, trata-se de uma capacidade adquirida ao longo do desenvolvimento da alfabetização de cada ser que, por sinal, é praticada repetidamente até tornar-se um hábito.

Ademais, Giardinetto (1999, p. 23) também possui o mesmo pensamento, quando afirma que “a criança não constrói determinado conhecimento, mas reproduz o que ela capta das relações com demais homens”, não só com os conteúdos escolares, mas sim com as atividades e circunstâncias do seu dia a dia, do meio em que vive.

> Por exemplo, uma criança que começa a aprender a manipular talheres em suas refeições, sem a intervenção dos adultos, pode emprestar a esses objetos um significado diferente daquele enquanto instrumentos para as refeições. A criança só entende a utilidade dos talheres na execução das refeições se ela se apropriar da função social implícita ao objeto. O garfo, a faca, a colher, cada um tem uma função específica. Não adianta a criança tentar utilizar a colher para cortar os alimentos. A compreensão das funções de cada talher será transmitida para a criança pelos adultos presentes. (GIARDINETTO, 1999, p. 24).

Ainda, segundo Giardinetto (1999), a escola é a instituição resultante da junção entre a transmissão e apropriação do saber historicamente acumulado e, ao mesmo tempo, apresenta-se como o local onde os indivíduos possam desenvolver suas atividades diárias. E ainda complementa “A educação escolar promove um agir e pensar distinto daquelas formas de pensar inerentes da vida cotidiana”. (GIARDINETTO, 1999, p. 46).

> É tarefa precípua do trabalho escolar garantir a apropriação do saber sistematizado, do saber mais elaborado e não daquele saber espontâneo, não intencional produzido nas diversas instâncias da vida social e assegurado dentro dos limites de cada camada social. (GIARDINETTO, 1999, p. 47).

Além de Giardinetto e Saviani destacarem a importância da educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece-a como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

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

É importante salientar que a escola é o local onde os indivíduos se transformam por meio de aprendizados e novos conteúdos dia após dia, sendo de mera importância para o crescimento dos alunos, tanto na educação básica fundamental quanto no ensino médio. Além disso, a relação entre os colegas, professores e com a própria rotina prepara o aluno para enfrentar tarefas futuras.

> As identidades juvenis forjam-se em diferentes tempos e, igualmente, em distintos espaços. O jovem constrói-se como sujeito social por meio de interações com grupos dos quais faz parte, ao longo de sua vida. Nesse processo, mais do que *ser*, ele se configura por um (in)constante *ir sendo* jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições etc., ele constrói sua própria identidade, dá sentido à sua vida e, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa. (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2012, p. 7)

Desde o ensino fundamental até o ensino médio, é imprescindível a permanência dos indivíduos nas escolas. Nos tempos atuais, além de todos os processos de transmissão e assimilação de conteúdos culturais historicamente elaborados e proporcionados pela escola, espera-se que esta também sirva para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, especificamente no ensino médio, através de ensino técnico entre outras modalidades.

> O ensino técnico de nível médio e o próprio ensino médio de caráter propedêutico foram redefinidos para responder às transformações sociais e políticas desencadeadas pelas reformas do Estado, sob a égide da globalização do capital. Para governantes, empresários e agências multilaterais, a educação escolar é fundamental na formação de capital humano e imprescindível no combate à pobreza. E o ensino médio assume a funcionalidade de formar mão de obra com maior nível de qualificação, capaz de ajustar-se à mobilidade que caracteriza o mercado de trabalho nas duas últimas décadas. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71).

Pode-se afirmar que a educação, de fato, é essencial ao ser humano. Ora, sendo um direito de todos, deve-se iniciar o processo educacional desde cedo (aos 4 anos de idade) conforme o CNE (Conselho Nacional de Educação), para que se tenha, dessa forma, uma perspectiva de boa conduta do indivíduo em toda sua vida escolar.

Acredita-se que, quando se tem uma boa base de educação, o aluno se interessa e desenvolve uma vontade cada vez maior de estudar. Frente a isso, esse processo de preparação do indivíduo, por meio dos estudos realizados, tem por objetivo a preparação de um ser humano que tenha autonomia moral e autodisciplina intelectual, a fim de estar preparado para os desafios da vida, como também possuir um bom preparo inicial para a carreira em sua futura profissão, tema tão discutido principalmente no ensino médio.

2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Falando-se de ensino médio, vários fatores influenciam para defini-lo. Sabe-se que essa etapa da escola é desenvolvida, preferencialmente, em 3 anos, os quais são os anos finais da Educação Básica. Existem diversos debates sobre o ensino médio, entre eles, trata-se de ser um "leque de opções" constituídos por disciplinas que estimulem ao aluno desenvolver seu pensamento crítico e desenvolver-se na sociedade ou para apenas preparar-se para o mercado de trabalho.

> O ensino médio precisa ser visto e estruturado para constituir-se em novo momento de sociabilidade, que deve favorecer à continuidade dos estudos e viabilizar o futuro ingresso do jovem na vida produtiva. Assim como os demais níveis da educação básica, o EM reveste-se de importância crescente na história da educação brasileira. Mais investimento na educação básica, particularmente no ensino médio, é necessidade imperiosa à formação de um novo cidadão. É preciso percebê-lo como aquele que garante a apropriação de conteúdos úteis para a futura avaliação, visando ao ingresso no ensino superior. O ensino médio não deve ser concebido apenas para preparar os jovens para a futura inserção no mercado de trabalho, mas ser pensado em função daqueles para o qual está voltado. Para isso, é necessário articulá-lo às demandas juvenis. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 76).

Não é de hoje que acontecem debates sobre o ensino médio. Porém, nos últimos anos, o assunto ganhou força e é de interesse de muitos pesquisadores e até mesmo do governo, o qual tem projetos de aplicar reformas ainda não aprovadas, como veremos ao longo deste tópico. Ademais, os debates sobre o ensino médio intensificaram-se ao longo dos anos.

> O tema repercute inclusive nos meios de comunicação de massa. Há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio é mais ainda. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou a educação profissional. (NOSELLA, 2011, p. 1052).

Nos anos 30 do século XX, com o início da industrialização, foi organizado um novo sistema de ensino profissional: Dagmar *apud* Nosella (2011, p. 4):

> Como desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular - em dois ciclos perfazendo sete anos - destinado às "elites condutoras" e o ensino profissionalizante - também em dois ciclos em sete anos - para as classes populares. (Dagmar, 2005, p. 4)

Muitos especialistas da época não concordaram com o novo sistema implantado. E, frente a essa negação, foram realizadas várias tentativas de unir a escola humanista com a escola de trabalho, juntando, assim, o ensino médio (duração de 3 anos) com curso de profissionalização para jovens de 15 a 17 anos, através da Lei n°. 5.692/71, na época, controladas pelo governo militar. Segundo Nosella (2011, p. 1056), “o sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a "unitariedade" do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo.”.

Após esse erro, o governo fez o conserto e determinou na Lei n°. 7.044 que a profissionalização não fosse mais obrigatória, mas sim opcional de cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social.

> Restabelecido o realismo escolar, o debate sobre o ensino médio unitário arrefeceu. Todavia, independentemente dos debates e das políticas governamentais, as camadas populares, durante a década de 1980, pressionaram por mais escolarização, inclusive média. Para dar atendimento a essa demanda, o Estado simplesmente ampliou esse ensino, dando continuidade à política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos. Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método. (Nosella, 2011, p. 6).

Com o passar dos anos, os parâmetros foram desenvolvendo-se e o Ensino Médio que temos hoje baseia-se em um fundamento, expressado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9.394/96:

> A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCN, E.M., 2000, p. 5).

Como já mencionado anteriormente, o Ensino Médio tem duração de 3 (três) anos e é definido como a "etapa final da educação básica" (Art. 36), e trata-se como um processo de construção de identidade de cada indivíduo. É nessa etapa "que se atribui a responsabilidade pela preparação ao mercado de trabalho, visto que o ensino médio tornou-se alvo privilegiado de políticas que visam à "necessidade" de a escola readequar-se, para atender aos novos requisitos impostos aos trabalhadores." (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71), ou seja, que os alunos tenham a oportunidade de aprender conteúdos mais específicos e escolher qual área de sua preferência irá seguir futuramente, em uma graduação, um curso técnico ou até mesmo diretamente no mercado de trabalho.

> O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão. (PCN, E.M., 2000, p. 10).

Atualmente, um dos objetivos do Ensino Médio é oferecer questões ligadas ao dia a dia e à importância da responsabilidade em tudo o que se faz, questões, estas, que cheguem o mais próximo do mercado de trabalho, em que o aluno encontrar-se-á futuramente.

> Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BNCC, 2018, p. 463).

É importante mencionar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define o Ensino Médio em quatro finalidades, conforme apresentadas abaixo:

> I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II. A preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BNCC, 2018, p. 464).

Em relação à inserção do aluno no mercado de trabalho, assim como Paglia (2014, p. 50) cita "o ensino médio destinado aos jovens deve responder muito além do que ao simples acesso a escola, garantindo o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos". Complementando o quadro de características das escolas, segundo as normas da BNCC (2018, p. 465), elas precisam se organizar de forma a:

> I. explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
> II. relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
> III. revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
> IV. explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BNCC, 2018, p. 465).

E, por fim, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, segundo a BNCC (2018), as escolas devem integrar-se em espaços que valorizem "a não violência e o diálogo, o respeito à dignidade do outro, o combate à discriminação e à violência, a participação política social e a construção de projetos pessoais e coletivos.".

Segundo a Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I. linguagens e suas tecnologias;
II. matemática e suas tecnologias;
III. ciências da natureza e suas tecnologias;
IV. ciências humanas e sociais aplicadas;

Para que se tenha um bom retorno de todas as propostas oferecidas pela BNCC e pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, é necessário que as escolas possam orientar seus professores, funcionários e alunos que trabalhem de forma consistente para que se atinjam os objetivos propostos, algo que, segundo Frigotto e Ciavatta (2011), está distante de acontecer:

> Não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer a maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura. Continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites. (FRIGOTTO, CIAVATTA; 2011, p. 620).

Em alguns momentos atuais, houve diversos debates com intuito de retirar o ensino médio proposto pela BNCC, dada pela Lei n° 13.415/17, contrariando totalmente a LDB/1996, que, segundo a ANPED (2018), "considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais". Toda essa discussão dá-se pelo motivo de que a BNCC desejar refazer o currículo do ensino médio, apontando que apenas português e matemática sejam disciplinas obrigatórias. "Mais uma vez reificam o currículo, tornando-o um documento escriturístico, que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente" (ANPED, 2018). Tal ato não faz sentido, uma vez que a LDB elege um conjunto de disciplinas muito mais amplo para o desenvolvimento humano.

> Essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino. Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes. (ANPED, 2018).

Frente a isso, é inadmissível o que querem colocar em vigor, "isso quebra a unidade do ensino médio no Brasil, porque, por mais que esse documento esteja sendo

chamado de base comum, o que ele efetivamente propicia é a quebra de uma unidade mínima entre os currículos estaduais do ensino médio no Brasil.” (ANPED, 2018).

> O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. (SILVA, 2018, p. 13).

Em contratempo, a BNCC quer fazer da escola uma educação integral, para que os alunos passem mais tempo em salas de aula e aprendam os conteúdos ofertados pelos professores. Mas o questionamento que se dá é em que condições será ofertada essa proposta se, atualmente, não se disponibilizam condições materiais efetivas para os alunos em escola de meio período.

> Sabemos que não há escola de qualidade independente das condições de organização de tempo, de número de alunos por turma, de professores qualificados, com remuneração adequada, com tempo para estudar e preparar suas aulas. A omissão na definição das condições de oferta está reiterada quando o documento contextualiza os problemas do ensino médio apenas no que se relaciona ao desempenho insuficiente dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental (BNCC p. 461). Na contramão das políticas de democratização do acesso e da permanência o documento acaba atribuindo a culpa pelos problemas no ensino médio aos sujeitos que chegam ao ensino médio. A culpa é dos estudantes? A culpa é dos professores do ensino fundamental? (ANPED, 2018).

Se já não bastasse esse descaso com a educação, os governos atuais discutem novas propostas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Pode-se citar como exemplo a PEC 241 ou PEC 55, já aprovada, que visa congelar os gastos públicos e as despesas do Governo Federal, a fim de tentar superar a crise econômica que predomina no país. E, para piorar, essa proposta tende-se a se fixar por até 20 anos.

Ademais, por tratar-se de gastos com a educação, Pinto, Amaral e Castro (2011) comentam que é um trabalho difícil encontrar dados que representem o verdadeiro investimento por parte do governo, “isso porque, até hoje, não obstante os avanços feitos pelos órgãos públicos no levantamento e na disseminação de informações de gastos educacionais, ainda não existe uma confiabilidade plena nos dados disponibilizados.”. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 643).

Conforme apresentado na PEC 241 ou PEC 55, Alessio Costa Lima, presidente da união nacional dos dirigentes municipais de educação (29/08/2016) comentou que "essa proposta sendo aprovada, haveria estagnação do investimento em educação pelo governo federal, com o comprometimento das metas constantes do Plano Nacional de Educação", conforme comentado anteriormente.

A fim de encontrar propostas que "facilitem" o acesso de jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino médio em seus anos ideais, criou-se, ainda, o Ensino a Distância (EAD), através do qual os alunos podem cumprir até 30% da carga horária na modalidade a distância, fato este que é caracterizado conforme o MEC (2016):

> A educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (MEC, 2016).

Entretanto, sabe-se a grande diferença da qualidade da educação quando se trata de um ensino em que se tem professores e alunos pessoalmente, dia após dia, para sanar as dúvidas e apresentar novos conteúdos e onde eles se encontram; porém, em frente a um computador, esse cenário seria diferente. Mas se tratando de investimentos, esse projeto é uma alternativa encontrada pelo governo para que os gastos com a educação diminua, levando em consideração o fato de que para a educação a distância não é necessário professores diariamente e nem boa estrutura em escolas, aspectos, estes, tão discutidos atualmente.

> O menosprezo por uma formação qualificada e densa dos jovens de escola pública é, mais uma vez, demonstrado, ao propor que até mesmo a participação em trabalhos voluntários seja considerada carga horária do ensino médio. Reitera, ainda, a fragilização do sentido do ensino médio como "educação básica" proposto pela LDB em 1996, uma vez que ser educação básica pressupõe uma formação comum, contrariada pelo modelo com base em itinerários que sonega aos estudantes o acesso ao conjunto das áreas do conhecimento. (ANPED, 2018).

Além disso, é nítido o desinteresse pelo governo com a educação brasileira, local onde a educação é um direito de todos. Tal assunto é preocupante pois, se há congelamento de investimentos na educação, isso reflete diretamente a qualidade dela, visto que quando

falamos de investimento não se trata apenas do salário pago ao professor e sim de todo o ambiente escolar, o qual deve ser cuidado constantemente para que os que ali vivem diariamente sintam-se confortáveis o suficiente para exercer um bom trabalho e aprendizagem.

> Como consequência da desresponsabilização estatal, observa-se o quadro caótico da maioria das escolas públicas de ensino médio: falta de laboratórios, de quadras esportivas, de computadores, de professores etc. Também não se pode deixar de reconhecer como fator decorrente dessa falta de investimento o fraco desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais, avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apesar das limitações que as avaliações encerram. O ensino médio de qualidade se estabelecerá é com a ampliação do investimento público na educação básica. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 70).

Cabe, nesse ponto, então, as seguintes perguntas: como é possível atingir os objetivos propostos se não há uma boa estrutura nas escolas, tanto para o professor, quanto para o aluno? Ou na verdade, há uma boa estrutura? Os indicadores educacionais que podem retratar aspectos desta realidade serão apresentados no próximo tópico, visando conhecer características dos docentes no ensino médio quanto a sua remuneração, carga horária, esforço docente, condições de trabalho, nível de formação acadêmica, contratos entre outros por meio de séries históricas.

3 DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Conforme discutido ao longo deste trabalho, sabe-se que para uma educação boa e de qualidade, precisa-se de bons profissionais atuando na área. É dever do estado zelar pelos seus funcionários e pelas condições de trabalhos oferecidas a eles. Em referência às escolas públicas, "exige 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) com o intuito de que esses professores possam formar bons alunos e prepará-los da melhor forma possível para o futuro, justamente fase tão importante que é o ensino médio.

> O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto a partir do processo de industrialização, no qual os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário a indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas. Pela experiência científica, criava-se uma nova forma histórica de interação entre homem e natureza, um novo método de produção. Assim, o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo processo educativo, isto é, capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. Destarte, a instituição escolar competia desenvolver atividades didáticas próprias de cada fase etária (o trabalho como princípio pedagógico), visando a alcançar o objetivo geral. (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Na Tabela 1, mostrada abaixo, pode-se perceber o número de docentes e sua variação ao longo dos anos de 2010 a 2017. Percebe-se que, comparando os três estados da região sul do Brasil, Santa Cataria apresenta o menor número de docentes, tanto nas escolas estaduais quanto privadas.

Tabela 1 – Número de docentes no Ensino Médio nos estados da região sul do Brasil

(continua)

	PARANÁ		SANTA CATARINA		RIO GRANDE DO SUL	
ANO	**ESTADUAL**	**PRIVADA**	**ESTADUAL**	**PRIVADA**	**ESTADUAL**	**PRIVADA**
2010	27.207	4.854	11.261	2.833	21.409	4.924
2011	28.231	5.187	11.692	2.915	21.555	4.994
2012	28.777	5.342	12.407	2.964	22.358	4.978
2013	29.517	5.314	12.842	2.927	23.142	4.991

(conclusão)

ANO	PARANÁ		SANTA CATARINA		RIO GRANDE DO SUL	
	ESTADUAL	PRIVADA	ESTADUAL	PRIVADA	ESTADUAL	PRIVADA
2014	30.791	5.382	13.644	2.967	23.321	5.031
2015	30.228	5.302	12.673	3.008	23.359	4.942
2016	30.411	5.296	12.697	2.997	21.904	4.658
2017	26.872	5.184	12.732	3.064	21.056	4.550

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

De acordo com a tabela apresentada, pode-se observar com facilidade que a rede estadual de ensino possui a maior parte dos docentes, ou seja, escolas administradas pelo governo, uma vez que é obrigatoriedade do estado oferecer uma educação de qualidade para todos, segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 205. Os professores da rede pública representam em torno de 350% a mais do que os professores de rede privada, nos três estados. Sendo o Paraná com o estado que mais possui docentes nas redes estaduais.

Levando em consideração esse fato, as tabelas apresentadas no decorrer desta pesquisa terão o intuito de mostrar aspectos dos docentes nesses estados da região sul do Brasil, tais como: remuneração, nível de esforço docente, regime de contratação (concursado efetivo ou contrato temporário), regularização do corpo docente e nível de formação. Os aspectos docentes apresentados ao longo deste trabalho serão baseados, principalmente, nos anos de 2013 a 2017 (em alguns indicadores tem-se dados de 2010 a 2017), mesmo sabendo que "a precarização do trabalho docente no ensino básico do Brasil não é um fenômeno recente." (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

> Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67)

A presente pesquisa inicia-se com um tema que, segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1210) é "uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor", e ainda complementa: "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.”

Para falar sobre a remuneração dos professores, foram encontrados dados do INEP e de outras fontes, através dos quais, estas, comparando-se diversas vezes, mostram de fato dados mais condizentes com a realidade do que os dados do INEP. Resolve-se não utilizar os dados apresentados pelo INEP, pois, segundo Pinto, houve falta de cuidado por parte do INEP na amostra de dados sobre a remuneração dos docentes do ensino médio.

> A preocupação do levantamento é positiva, mas faltou crítica e ponderação. Não consigo chamar de outro nome, senão 'manipulação’. Eles têm capacidade técnica para chegar a números mais confiáveis, mas escolheram não mostrar aquilo que a gente já sabe: os baixos salários dos professores. (PINTO, 2017).

Pode-se considerar que, no ano de 2009, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que a média salarial de um professor do ensino médio na região Sul do Brasil era de R$ 2.051,00 para um professor que tenha o seu nível de formação em curso superior. Já para aqueles professores que não possuem curso superior, a pesquisa não mostra a média salarial deles, embora sabe-se que existem docentes sem formação alguma - ou com uma formação diferente daquela que leciona - e que atuam nas escolas, até mesmo no ensino médio, conforme será mostrado mais adiante deste trabalho, na tabela 10.

A pesquisa mais recente sobre a remuneração dos professores é dada pelo Ministério da Educação (MEC), a qual diz que, em 2018, os professores tiveram um aumento de 6,81% no piso salarial, totalizando em média R$ 2.455,35 para jornadas de 40 horas semanais. Este reajuste segue os temos do art. 5° da Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2018, que determina a atualização anual do piso salarial dos professores sempre a partir de janeiro. (BRASIL, 2018)

Para perceber a desvalorização dos professores, pode-se fazer um comparativo salarial com outros cargos e profissões que exigem o mesmo nível de formação, ou seja, uma graduação/curso superior, mas desde o início de sua carreira tem uma remuneração atraente.

Segundo dados apresentados por Medeiros (2016), com base nos dados dos sindicatos, todos os cargos sendo trabalhados 40 horas semanais, no ano de 2014, um advogado tem seu salário médio em R$ 4.688,30. Um engenheiro de produção, R$ 6.154,00. Um médico, R$ 10.991,18. Um enfermeiro, R$ 2.213,00. Enquanto um professor tem sua média salarial em R$ 1.697,00.

> Há muitos argumentos por mais investimento no ensino médio, principalmente quando a justificativa é a necessidade de formar um trabalhador capacitado para o mundo moderno. Entretanto, não constatamos no financiamento do ensino médio, como de toda a educação básica, a destinação de recursos suficientes para a qualidade requerida pela sociedade. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 78).

Tomando como base os valores apresentados, deve-se relacionar junto à remuneração o esforço realizado pelos professores. Muitos deles, que preenchem sua carga horária de 40 horas semanais, trabalham em mais de uma escola e, na maioria das vezes, as escolas são distantes umas das outras, fazendo com que o professor gaste mais tempo de descolamento e seu esforço seja maior. Como consequência disso, "A baixa remuneração e a flexibilização do trabalho docente contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho". (COSTA, 2013, p. 101).

Diversas pesquisas, como apresentado anteriormente, mostram que o professor tem a remuneração menor do que outros profissionais, embora possuam mesmo grau de formação e carga horária, diferenciando-se apenas pelo ramo de sua profissão. Trate-se de uma questão muito importante de encontrar uma solução, pois "o nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual." (ALVES; PINTO, 2011, p. 609).

O "pedido" dos professores se resume conforme Pinto (2009) cita: "Quando se fala em valorização salarial, contudo, há de ter-se claro que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões." (PINTO, 2009, p. 60).

Conforme é apresentado a seguir, nas tabela 3, 4 e 5, separadas por estados da região sul do Brasil, pode-se observar o esforço docente no ensino médio realizado pelos professores, em porcentagem, levando em consideração as seguintes características: número de escolas em que atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona. Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles:

> Nível 1 – Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atual em um único turno, escola e etapa.
> Nível 2 – Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
> Nível 3 – Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
> Nível 4 – Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

> Nível 5 – Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
> Nível 6 – Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. (INEP, 2013).

Nesta pesquisa, o baixo nível de esforço docente se enquadra dos níveis 1 a 3 e alto nível de esforço docente se enquadra nos níveis 4 a 6, pois trata-se de esforços relacionados a quantidade que os docentes possuem de alunos, turnos e escolas em que atuam.

Conforme Garcia e Anadon (2009, p. 70) comentam, o alto nível de esforço docente caracteriza-se pela "crescente demanda de novas atribuições, falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho." e ainda complementa:

> A intensificação do trabalho docente é entendida neste trabalho como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Tabela 2 – Níveis de esforço docente no estado do Paraná

ANO	PARANÁ					
	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5	NÍVEL 6
2013	1,1	7,8	16,9	49,8	17,9	6,5
2014	1,1	7,7	17,2	51	16,9	6,1
2015	1,1	7	17,2	52,6	16,6	5,5
2016	1,1	7,4	16,7	51,7	17	6,1
2017	0,9	6,7	17,1	48,4	19,3	7,6

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Nota-se que, no estado do Paraná, em média, apenas 25,5% dos docentes possuem consideravelmente um baixo nível de esforço docente, ou seja, trabalham no máximo dois turnos em uma única escola, enquanto 74,5% deles têm seu esforço triplicado, sendo obrigados a trabalhar em até três escolas diferentes, com média de 50 a 400 alunos no geral. Todo esse esforço tem por objetivo ser reconhecido tanto profissional, quanto financeiramente em suas remunerações, construindo sua carreira dentro das escolas e com seus alunos.

Tabela 3 – Níveis de esforço docente no estado de Santa Catarina

ANO	SANTA CATARINA					
	NÍVEL 1	**NÍVEL 2**	**NÍVEL 3**	**NÍVEL 4**	**NÍVEL 5**	**NÍVEL 6**
2013	1,2	8,3	16,4	43,8	22,8	7,5
2014	1,6	9,3	17,2	43,2	21,3	7,4
2015	2	9,6	17	43,5	20,8	7,1
2016	2	10,2	17,2	43,1	20	7,5
2017	2,1	10,8	18	43	19,4	6,7

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Já no estado de Santa Catarina tem-se, aproximadamente, 30% dos docentes que possuem um baixo nível de esforço docente contra 70% que possuem sua carga horária completa para que possa dar conta de todos os compromissos exigidos, conforme visto anteriormente, pois, segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 355), "O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula".

Tabela 4 – Níveis de esforço docente no estado do Rio Grande do Sul

ANO	**RIO GRANDE DO SUL**					
	NÍVEL 1	**NÍVEL 2**	**NÍVEL 3**	**NÍVEL 4**	**NÍVEL 5**	**NÍVEL 6**
2013	0,9	9,1	23	46,2	15,4	5,4
2014	0,9	9,8	23,5	45,6	14,8	5,4
2015	0,8	9,9	23,6	45,8	14,7	5,2
2016	0,9	9,2	22,1	46	16	5,8
2017	1	9,5	22,2	46,3	15,4	5,6

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Por fim, no estado do Rio Grande do Sul, os níveis 1 e 2 de esforço docente chegam a aproximadamente 11% ao longo dos anos apresentados – 2013 a 2017 – mas observa-se que, a partir do nível 3, em que os docentes possuem acima de 25 a 300 inicialmente e lecionam em mais de uma escola e variados turnos, o percentual já é maior quando comparado com Paraná e Santa Catarina, totalizando um acréscimo de 15% de alto nível de esforço docente.

> Uma remuneração digna poderia permitir ao professor trabalhar em uma única escola, não precisando fazer seu trabalho intenso e extenso. Assim, conseguiria preparar melhores aulas, ter tempo de estudar e contribuir na aprendizagem dos estudantes. (MEDEIROS, 2016, p. 70)

Observa-se que, nos três estados apresentados, a maioria dos docentes possui seu nível de esforço docente elevado, isso quer dizer que, em geral, os professores possuem entre 50 e 400 alunos - que já é uma grande demanda - e, além disto, trabalham em duas escolas e períodos diferentes. Tudo isso com o objetivo de completar sua carga horária semanal e alcançar um salário relativamente bom, mas que poderia ser melhor devido a todo esforço realizado, pois sabe-se que o docente não trabalha apenas nos períodos de suas aulas. Segundo Pinto (2009), é preciso tempo para o planejamento, preparação de aulas e correção de provas e trabalhos. Além de todo o planejamento, "há, por parte dos docentes, um esforço adicional em termos de autorresponsabilização e autoempreendedorismo no trabalho e na carreira, o que demanda tempo e outros investimentos." (GARCIA, ANADON; 2009, p. 63).

Sabendo a importância sobre a função do docente, espera-se que, conforme Alves e Pinto (2011, p. 608) citam, os professores "deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais", levando em consideração todo o esforço realizado para exercer seu trabalho.

Uma das preocupações com o alto esforço docente e a baixa remuneração é o bem estar dos docentes e o resultado esperado por conta dos alunos (qualidade da educação). Muitos docentes completam sua carga horária com aulas e acabam deixando em segundo plano a qualidade da educação e até mesmo sua saúde.

> Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos anos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Além de todos os deveres esperados pelos docentes, muitos autores (Vieira, 2004; Oliveira, 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996) têm discutido que esses sejam os principais responsáveis pela educação de seus alunos.

> São, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se,

> muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Além disso, por se considerarem os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, a intensificação do trabalho docente também ocorre pelo fato de que, ao passar dos anos, os docentes possuem cada vez mais tarefas a se cumprir, tanto dentro de sala de aula quanto fora dela.

> A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Conforme Saviani (2011) *apud* Medeiros (2014, p. 49), "entende-se que, além de não poder desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, a jornada de trabalho extensa faz com que os docentes fiquem sem tempo para estudar e se aperfeiçoar".

Outro fato que se engloba no esforço docente, além da excessiva carga horária, é a quantidade de alunos por turma que o professor deve enfrentar. Essa característica também está ligada à qualidade da educação, uma vez que, se o professor tem sua carga horária cheia e enfrenta uma sala com alto número de alunos, seu dever de ensinar com boas metodologias fica cada vez mais difícil.

> No Brasil verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto. Em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1215).

Essa superlotação em salas de aula afeta diretamente os professores. "As tarefas/funções se ampliam. A jornada se intensifica a partir da ampliação das responsabilidades, sobretudo, para com o aluno. Muitas são as exigências." (MACHADO; COSTA, 2011, p. 8). Trata-se de mais uma "reclamação" dos professores, diante a tantos afazeres destinados a eles.

> Com a ampliação da matrícula e a escola abrindo suas portas a "todos", sobretudo aos que vivem em situação vulnerável, muitos chegam à escola sem o acompanhamento diário dos pais na realização de suas tarefas. A maioria dos brasileiros, como conseqüência da enorme dívida social, possui

> limites econômicos e, sobretudo, culturais. Portanto, famílias com dificuldade de acompanhar minimamente seus filhos na escola. (MACHADO; COSTA, 2011, p. 9).

Devido ao expressivo número de alunos que os professores podem enfrentar, conforme falado anteriormente, acarreta mais responsabilidades a ele. Além de todos os compromissos já citados, Garcia e Anadon (2009) ainda comentam sobre a responsabilidade que a sociedade e a comunidade cobram dos professores, esperando que eles tenham o compromisso de "trabalhar a questão comportamental, a questão de atitudes, questão de posições, as novas demandas da atualidade (...)" (GARCIA; ANADON, 2009, p. 79), isso tudo e mais a sua principal função: de ensinar o conhecimento ao aluno.

Essa situação sobre o professor assumir responsabilidades além de educador, sendo psicólogo e assistente social em determinadas ocasiões, gera debates entre diversos autores, fato este que não será aprofundado nesta pesquisa; no entanto mostra-se interessante expor o que Assunção e Oliveira (2009) comentam sobre o assunto:

> Assumir e responsabilizar-se pelos casos enumerados transforma a atividade docente. A carga de trabalho é redobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois são necessários investimentos não apenas para desenvolver planos de aula, mas também para elaborar ou garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 358).

À procura de melhores condições de trabalho, os docentes buscam conforto em sua profissão por meio de concursos que prometem melhores condições de trabalho. Frente a isso, a tabela 5 mostra o número de docentes contratados por meio de concurso, sendo efetivo/estável, ou seja, não pode ser demitido, tendo a responsabilidade de arcar com seus compromissos profissionais. A pesquisa foi realizada com docentes efetivos do ensino médio na rede pública, os quais estão separados em dependência administrativa federal e estadual.

Tabela 5 – Número de docentes contratados/efetivos/estáveis nos estados da região sul do Brasil

(continua)

ANO	PARANÁ		SANTA CATARINA		RIO GRANDE DO SUL	
	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL
2011	346	18.616	497	6.962	815	13.019
2012	542	19.949	552	6.289	991	12.232
2013	625	19.448	616	6.859	1.009	13.814

(conclusão)

ANO	PARANÁ		SANTA CATARINA		RIO GRANDE DO SUL	
	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL
2014	632	19.431	705	7.576	1.087	13.972
2015	702	22.902	790	7.521	1.280	15.463
2016	793	20.422	1.060	6.851	1.372	14.066
2017	832	20.021	1.221	6.245	1.563	13.113

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Observando a média dos professores efetivos nos três estados na rede estadual de ensino, chega-se aos seguintes números: 20.112 professores no Paraná, 6.900 em Santa Catarina e 13.668 no Rio Grande do Sul.

Percebe-se que Santa Catarina é o estado mais carente de professores efetivos, com cerca de, aproximadamente, 66,5% a menos se comparado ao estado do Paraná, e 50% a menos se comparado ao estado do Rio Grande do Sul. Esses dados fazem-se crer que, automaticamente, se o número de docentes efetivos é baixo, o número de docentes ACT (Admitido em Caráter Temporário) será alto ou relativamente muito próximo, se comparado às escolas estaduais, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6 – Número de docentes contratados por período temporário (ACT) nos estados da região sul do Brasil

ANO	PARANÁ		SANTA CATARINA		RIO GRANDE DO SUL	
	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL
2011	73	11.194	62	5.359	127	9.311
2012	130	10.888	115	6.777	259	11.006
2013	68	12.237	145	6.672	295	10.235
2014	57	13.697	173	6.858	385	10.365
2015	83	9.886	200	6.491	396	10.059
2016	77	12.521	154	6.475	328	9.751
2017	158	9.136	162	7.164	337	9.658

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

O número de docentes contratados por período temporário na rede estadual de ensino no estado do Paraná tem uma média de 11.365 professores ao longo dos anos de 2011

a 2017, no estado de Santa Catarina a média é de 6.542 e no estado do Rio Grande do Sul a média é de 10.055, ambos no mesmo período.

Fazendo uma comparação entre a tabela 5 e 6, o estado de Santa Catarina, conforme dito anteriormente, possui o menor número de professores efetivos, logo, a quantidade de professores ACT aproxima-se e em alguns anos até ultrapassará a quantidade de professores concursados. O baixo número de professores tanto na classe de efetivos quanto nos ACT no estado de Santa Catarina dá-se ao fato de que neste estado o número de professores em geral é baixo, comparado aos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, chegando a média de 12.493 nos anos analisados, conforme mostrado na tabela 1.

Ademais, devido à escassez desses concursos para professor efetivo, atualmente, os docentes recém-formados que querem iniciar sua carreira de trabalho começam a exercer a profissão por meio da chamada ACT. Embora seja uma grande experiência para o docente, esse modo não os garante segurança profissional, uma vez que o professor concursado efetivo tem prioridades e benefícios.

> Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida. (SEKI *et al*., 2017, p. 951).

Conquanto que os professores ACT tenham a mesma função de um professor efetivo/concursado, a diferença entre eles está nas condições de trabalho. Conforme Novaes (2010, p. 250) cita, os professores ACT "não gozam da mesma estabilidade no emprego, vivendo, ano a ano, a insegurança e a instabilidade relacionadas à possibilidade de se manterem empregados.".

Outrossim, o fato de grande parte dos professores serem contratados pela chamada de ACT faz com que estes troquem facilmente de escola, uma vez que sendo ACT não se têm a garantia do trabalho, além de outros fatores, tais como, situação da escola física, corpo de alunos e funcionários e, por último, mas não menos importante, a remuneração. O professor ACT define-se em possuir:

> Pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos. (SEKI et al., 2017, p. 945).

Levando em consideração o fato de que, o professor ACT não possui a garantia do seu local de trabalho, muitas vezes, tem que mudar de escola dependendo das condições em que se encontra seu contrato. Diante disso, para analisar a permanência dos docentes nas escolas em que atuam, será apresentado na tabela 8, 9 e 10, separadas por estados da região sul do Brasil, a regularidade do corpo docente nas escolas públicas do ensino médio.

> O indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2013 a 2017). Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos 5 anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos. O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O indicador de regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade:
> Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2);
> Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3);
> Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4);
> Alta (IRD médio maior que 4 até 5). (INEP)

Tabela 7 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado do Paraná

ANO	PARANÁ			
	BAIXA REGULARIDADE (0-|2)	MÉDIA-BAIXA (2-|3)	MÉDIA-ALTA (3-|4)	ALTA (4-|5)
2013	9,8	44,4	39,3	6,5
2014	9,1	44,3	40,8	5,8
2015	8,6	43	43	5,4
2016	9,9	46,7	38,8	4,6
2017	9,9	46,4	38,8	4,9

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Os dados apresentados mostram que no estado do Paraná a maioria dos docentes, que representam em média 56,3%, possuem baixa regularidade de permanência nas escolas em que já trabalharam. Isso quer dizer que esses docentes tiveram pouco tempo de atuação na escola em que concretizaram algum tipo de vínculo. Enquanto 43,7% tem a sua regularidade mais alta, devido a sua permanência mais elevada na escola. Compara-se esses números com

os dados dos professores contratados por período temporário, que neste mesmo estado tem um percentual alto de professores ACT, uma vez que o professor ACT não tem permanência garantida e, dependendo do seu contrato, é necessário trocar de escola frequentemente.

> Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho e aos problemas sociais vivenciados pelos professores em suas escolas e salas de aula, vieram se somar novas tarefas, atividades e responsabilidades. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Tabela 8 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado de Santa Catarina

ANO	SANTA CATARINA			
	BAIXA REGULARIDADE (0-|2)	MÉDIA-BAIXA (2-|3)	MÉDIA-ALTA (3-|4)	ALTA (4-|5)
2013	21,5	50,2	23,8	4,5
2014	22,5	51,4	22,4	3,7
2015	22,5	52,1	22,6	2,8
2016	24,4	53,1	19,9	2,6
2017	24,6	53,7	19,2	2,5

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

No estado de Santa Catarina, a baixa regularidade é maior ainda se comparada com o estado do Paraná, totalizando em média 78,3% docentes com pouco tempo de atuação nas escolas em que tiveram algum tipo de vínculo.

Tabela 9 – Percentual referente a regularidade do corpo docente no estado do Rio Grande do Sul

ANO	RIO GRANDE DO SUL			
	BAIXA REGULARIDADE (0-|2)	MÉDIA-BAIXA (2-|3)	MÉDIA-ALTA (3-|4)	ALTA (4-|5)
2013	7,7	28,3	52,1	11,9
2014	7,3	28,5	52,9	11,3
2015	7,1	28,6	53	11,3
2016	9,4	29,9	51,4	9,3
2017	9,8	31,3	50,2	8,7

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

Já no Rio Grande do Sul, a maioria dos docentes possuem uma alta regularidade de permanência nas escolas, totalizando em média 58,9%, diferente dos estados de Paraná e Santa Catarina, nos quais o percentual de docentes com alta regularidade não passou de 46% em ambos os estados. Os números abaixo da média apresentados geram certa preocupação, pois "compreende-se que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobre a formação dos alunos." (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1216).

Fazendo uma analogia entre o nível de permanência nas escolas e o nível de esforço docente, Santa Catarina retrata a maior porcentagem de ambos aspectos. Isso acontece pelo fato de que, quanto maior o esforço docente, menor o tempo de permanência dos docentes em determinada escola, uma vez que o alto nível de esforço dá-se pelo fato de que, além de ter muitos alunos, o professor atua em diversas escolas diferentes, sendo assim, um aspecto leva ao outro. Pode-se acrescentar, também, que esse estado tem um grande número de professores ACT, comprovando os dados de que, quando se é um professor ACT - sem ter garantias do local do seu trabalho -, acaba-se fazendo um maior esforço para que se tenha a sua carga-horária completa de aulas, com a intenção de adquirir uma remuneração melhor. No entanto, como mostram os dados do indicador educacional, a sua permanência não é garantida.

Diante disso, o baixo nível de permanência dos docentes em uma determinada escola implica também no atraso de sua valorização profissional, visto que cada vez que o professor entra em uma nova escola, é necessário refazer todo o processo de reconhecimento por parte da escola, alunos e, consequentemente, pais/responsáveis.

> A jornada extensa constitui-se em um complicador da qualidade do trabalho docente. Somam-se a ela as cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor do Ensino Médio, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada. (COSTA, 2013, p. 103).

Isto é, a baixa regularidade dos docentes influencia tanto em sua carreira quanto na qualificação na educação dos alunos, pois, cada vez que troca-se o professor de sala de aula, acontece o atraso das matérias ofertadas até que haja a interação entre aluno e professor, assim como é citado a seguir:

> Por um lado, os alunos da rede pública sofrem os efeitos do trabalho intermitente; por outro, os jovens professores enfrentam problemas sérios não

> apenas para encontrar emprego, como encontrar empregos condizentes com sua formação e exigências vitais mínimas. Uma larga faixa da juventude brasileira submete-se às condições precárias do trabalho docente, que começam no contrato e continuam dentro da escola. (SEKI et al., 2017, p. 948).

Além de todo o esforço realizado pelo docente, vêm sendo propostas novas estruturas curriculares, tratando-se de projetos pedagógicos que tenham interdisciplinaridade para que os alunos possam relacionar os conteúdos que estão estudando com o seu cotidiano, bem como para que os professores possam trocar atividades entre si. Entretanto tal projeto requer mais esforço do professor, uma vez que para se ter um bom trabalho e retorno é necessário preparação e entusiasmo dele.

> Propõe-se, com tal tratamento, que se integrem as disciplinas da atual base comum nacional a princípios ou temas de vida cidadã, que podem desenvolver-se na forma de projetos, compondo a parte diversificada do currículo, ou como temas transversais. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1221).

Ainda segundo Sampaio e Marin (2004), essa nova proposta, na maioria das vezes, não é bem vista pelos professores, fazendo com que eles retornem ao método tradicional de aulas, em que os alunos aprendem os conteúdos por meio de conhecimento do conceito de determinado assunto e, posteriormente, de organização de tarefas.

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

Embora as condições de trabalho dos professores não estejam no seu auge, muitas pessoas possuem um gosto especial pelo “ensinar” e buscam uma formação acadêmica na área de licenciatura. Apesar das grandes dificuldades encontradas em todo o processo docente, Garcia e Anadon (2009) comentam o que as professores entrevistadas ao longo de sua pesquisa relataram sobre suas experiências; que, apesar das queixas, veem seus desafios como “indícios de maior profissionalismo”, acrescentando de tal forma para a construção de sua vida profissional, e ainda acrescentam que: “o sentimento de profissionalismo é vinculado ao atendimento pleno de todas as tarefas que vêm se acumulando no processo de trabalho dos professores.” (GARCIA, ANADON, 2009, p. 73), com o objetivo de vangloriar-se de sua competência profissional.

A tabela 10, mostrada a seguir, classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). A tabela apresenta o percentual de docências na respectiva unidade da agregação, estas, classificadas em cada uma das categorias do indicador e separadas em 3 grupos:

> Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
> Grupo 2 – Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
> Grupo 3 – Docentes sem formação superior. (INEP, 2013).

Tabela 10 – Percentual de docentes separados por grupos segundo a adequação de sua formação nos estados da região sul do Brasil

ANO	PARANÁ			SANTA CATARINA			RIO GRANDE DO SUL		
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
2013	70,2	20,1	3,4	60,8	20,5	12,7	63,6	25,8	5,9
2014	72,7	18,9	3,2	59,5	18,9	15	63,3	25,9	6
2015	76,2	16,5	2,6	59,1	19,1	15,3	62,8	26	6,3
2016	77,2	14,8	2,9	68,5	16	11,4	62,7	26,7	6,1
2017	80,1	13,7	1,8	66,7	20,4	9,3	62	26,9	6,4

Fonte: Dados INEP adaptado pela autora, 2018.

A partir dos dados apresentados na tabela 10, é possível perceber que no estado do Paraná tem uma média de 75,28% de docentes com formação superior de licenciatura e que atuam na mesma área da disciplina de sua formação, sendo o estado com maior percentual de docentes nessas condições de formação superior. No estado de Santa Catarina, a média é de 62,92% desses mesmos docentes, e no estado do Rio Grande do Sul 62,88% fazem parte deste grupo.

Pode-se dizer que a quantidade de professores com curso superior concluído dá-se pelo fato de que, segundo Garcia e Anadon (2009) comentam com base nas professores entrevistadas em sua pesquisa, há um forte estímulo por conta de discursos e das políticas oficiais, dizendo que a ampliação de seu nível de formação é de grande importância para a construção de competências profissionais. Elas ainda complementam que:

> Algumas acrescentaram ainda que essas políticas ampliaram os níveis de competição na categoria docente, pois ter um título de nível superior passou a ser um forte critério de diferenciação interna na categoria docente. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 77)

Além disso, ponderando que o número de professores com formação de nível superior é consideravelmente alto, ainda existe um grande número de professores habilitados que possuem formação de área diferente a qual leciona, e professores habilitados que não possuem formação superior, conforme mostrado na tabela 10 e comentados a seguir.

> Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, com dados apontados anteriormente, referem-se ao fato de muitos trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos: há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares – quase todos os da escola secundária – ministrados por um profissional formado em administração de empresas!, por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que lecione química ou matemática. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1209).

Foi possível analisar que 16,8% dos docentes lecionam em área diferente daquela que possui formação superior em licenciatura no estado do Paraná. No estado de Santa Catarina, o percentual desses docentes cresce para 18,98%, enquanto no Rio Grande do Sul percebe-se um grande aumento para 26,26% deles.

Além dos dois grupos exibidos acima, é apresentado na tabela 10 o percentual de docentes sem formação. Percebe-se que esses dados são elevados nos três estados pesquisados, tendo 2,78% no estado do Paraná, 12,74% em Santa Catarina e 6,14% no Rio Grande do Sul. Esse número ocorre devido a algumas pesquisas realizas por Sampaio e Marin (2004) e outros autores, os qual citam: “verificamos que formação no ensino superior não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função.”. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 diz que, resumidamente, o professor precisa ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, para atuar na educação, fazendo uma associação de teorias e práticas docentes aprendidas ao longo de sua trajetória. Mas, como pode-se perceber através dos dados apresentados, o corpo de docentes não é regularizado 100% por professores nessas condições.

O fato de existir professores sem formação superior nas salas de aula ocorre devido as escolas abrigarem mais alunos do que o possível, fazendo com que se precise de

mais profissionais que atuem na área docente, assim como Machado e Costa (2011, p. 2) afirmam: “Mais escolas e alunos e, consequentemente, a ampliação do número de docentes em um contexto de recursos insuficientes tem efeitos diretos sobre os vencimentos, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.”.

Há quem diga, conforme Ferreirinho (2004) *apud* Sampaio e Marin (2004) que “os professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1209), dando ênfase que, para ser professor, não precisa de uma graduação ou curso superior em licenciatura na área em que exercerá a função docente.

Já para Garcia e Anadon (2009), o professor vem sendo cobrado com maior rigor de que seja necessário uma formação superior, resultando em um melhor preparo na sua função, mesmo que ela não lhe traga o retorno suficiente devido às grandes barreiras que cercam a valorização do docente.

> Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, impelindo-os a assumir novos papéis, como o de estudantes em cursos de habilitação profissional. Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias na estrutura física escolar nem de melhorias nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Visando todas as condições de trabalho docentes citadas ao longo desta pesquisa, como a baixa remuneração, os altos níveis de esforço docente, os quais elevam seus compromissos e indiretamente, em grande parte dos docentes, acabam afetando sua saúde e rotina particular, o desamparo do governo em relação à essa categoria de trabalhadores e o despreparo de muitos deles, impossibilitam um bom rendimento quando se fala de qualidade da educação.

Por fim, o que Alves e Pinto (2011, p. 633) expõem abaixo sintetiza a meta principal a ser alcançada para qualificar e valorizar o trabalho docente:

> Remuneração adequada e estrutura básica da jornada de trabalho que contemple hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola, acreditamos que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas. (ALVES; PINTO, 2011, p. 633).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, percebe-se que foi possível conhecer um pouco da realidade dos docentes do ensino médio da região sul do nosso país. Pode-se afirmar que, como acadêmica de Licenciatura em Matemática, desde o início, houve interesse em saber qual a importância dessa formação profissional diante da sociedade e governo.

Em se tratando de educação, foi possível verificar que a Constituição Federal de 1988, artigo 205, diz que é um direito de todos os cidadãos e obrigatoriedade do estado oferecer a qualidade dela. Mas observa-se que, diante da situação atual do país, em meio a tantos debates da importância da educação, o governo aprovou projetos (PEC 55 ou 241, e Ensino Médio a distância) que desvalorizam mais ainda a qualidade do ensino, uma vez que apontam o congelamento de investimentos em uma área tão importante na sociedade e aprovam o ensino a distância para até 30% do currículo do Ensino Médio. Articulado com o descaso na educação, estão os debates sobre o ensino médio, que se compõem de discussões extensas e prejudicam a definição dele.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu que seu objetivo não é formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho. O Decreto nº 2.208/1997 determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. A gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva reacendeu o debate sobre a identidade do ensino médio e, através do Decreto nº 5.154/2004, invalidou o anterior, reafirmando a articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica. Esses movimentos de idas e vindas podem expressar a contínua disputa pela identidade do ensino médio e evidenciam a persistência, na sociedade brasileira, da dicotomia, que não admite a articulação entre a formação geral e a formação profissional como componentes indissociáveis da formação da juventude. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 77).

Levando em consideração a profissão de professor, sabe-se que a mesma possui tamanha importância na sociedade, conforme o MEC cita: “Seja um professor. Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país” (BRASIL, 2017a). Assim como Vianna (2009) comenta que o desenvolvimento da sociedade dá-se pelo processo de aprendizagem, em que o professor é o pilar que possui mais experiência e, através dos meios adequados, é capaz de transmitir o conhecimento para as pessoas.

Ora, se ser professor é um dos cargos mais importantes da sociedade, porque ela não é valorizada como deveria? Partindo do aspecto dos salários, que não suprem suas necessidades fundamentais e “força”, o professor irá aumentar seu esforço docente para que

se busque melhores condições. Muitas vezes, é difícil acreditar que essa seja uma profissão desvalorizada, mas que, de fato, isso pode ser afirmado, visto que, conforme foi observado ao longo desta pesquisa, inúmeros aspectos ainda necessitam ser melhorados, tanto para aprimorar o corpo de docentes quanto para aperfeiçoar a regularidade da educação por parte dos alunos.

Considerando que ser professor é uma responsabilidade de grande importância e que é necessária uma boa formação para exercer com sucesso a função de professor, o que se quer em volta de todo o esforço realizado seria uma boa remuneração e condições de trabalho atraentes, mas, como foi possível analisar no decorrer desta pesquisa, infelizmente não é isso que acontece.

Ademais, foi possível perceber que muitos professores não possuem o salário relativamente compatível com seu esforço, fazendo com que aumente a sua carga horária de aulas, tendo que trabalhar em uma ou mais escolas, um ou mais turnos, tudo para que se possa ter uma boa qualidade profissional, muitas vezes, sem sucesso, pois "o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido." (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Além disso, não é de hoje que existe esse impasse na carreira do professor e, infelizmente, não será instantânea a mudança desses aspectos. "O Estado não oferece as condições necessárias aos professores para que possam melhorar a qualidade de suas aulas e, consequentemente, contribuir com a formação de seus alunos." (MACHADO; COSTA, 2011, p. 6). Entretanto esta pesquisa serve para reconhecer e, futuramente, realizar outras investigações que possam tornar familiar cada vez mais a educação e os aspectos docentes de valorização.

Afinal, pode-se considerar essa profissão como uma das mais belas de todo sistema, visto que é através dela que o profissional transmite toda sua sabedoria com o intuito de que o outro domine-a e faça um mundo melhor a cada aprendizado. E, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, há quem exerça essa função com amor, paciência e esperança de que um mundo melhor faz-se com uma boa educação.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El país**, São Paulo, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino 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: 07 nov. 2018.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ANPED. **Moção de repúdio à aprovação de diretrizes para o ensino médio pelo CNE**. 2018. Disponível em: <http://anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1.595, de 28 de dezembro de 2017.** Atualiza o valor do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica para o exercício de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular:** ensino médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Poder executivo. **Proposta de emenda à constituição n° 241-A, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COSTA, Gilvan. Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 8, núm. 1, p. 85-109, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5372>. Acesso em: 07 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul/set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GARCIA, Maria Manuela; ANADON, Simone. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber: a questão cultural na educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 195-208. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/7583/6835>. Acesso em: 25 out. 2018.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.** Campinas: Autores associados, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, 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: 25 out. 2018.

MACHADO, Márcio José da Silveira; COSTA, Gilvan Luiz Machado. **Professores de escolas públicas catarinenses:** entre os discursos proclamados e a materialização do trabalho docente. Cadernos ANPAE, v. 11, p. 1-14, 2011. Acesso em: 15 nov. 2018.

MEDEIROS, Gilvan. **A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais:** limites e possibilidades. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MOTTA, Alexandre de Medeiros. **O TCC e o fazer científico:** da elaboração à defesa pública. Tubarão: Copiart, 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul/dez.

2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570207>. Acesso em: 11 out. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009>. Acesso em: 13 out. 2018.

NOVAES, Luiz Carlos. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2392>. Acesso em: 13 nov. 2018.

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. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/48/45>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo. **O professor do ensino médio:** sua formação para atuar e enfrentar os desafios do século XXI. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 10 out. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MONTEIRO, Caroline. Por que os professores dizem que os dados do inep sobre seus salários são irreais. **Revista Nova Escola.** 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5066/por-que-os-professores-dizem-que-os-dados-do-inep-sobre-seus-salarios-sao-irreais>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. 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/scielo.php?pid=s0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 34, e. 214130, 2018. Acesso em: 10 nov. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&fbclid=IwAR3_F8eWIVUhp4gir0oCVve470GazxKuKDaEbINHTWqyzSDuvBnC-3_H7og>.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.** , v. 39, n. 2, p. 403-417. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em: 01 nov. 2018.

WACHOWICZ, Lilian. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 12 out. 2018.