



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EDNA NATORIA FELISBINO GHIZZO

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL**

Tubarão
2017

EDNA NATORIA FELISBINO GHIZZO

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada para o Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão
2017

Ghizzo, Edna Natoria Felisbino, 1971-
G34 Formação e condições de trabalho do professor do ensino
médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul /
Edna Natoria Felisbino Ghizzo ; -- 2017.
162 f. il. color. ; 30 cm

Orientador : Gilvan Luiz Machado Costa.
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

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

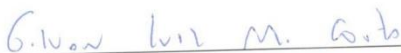
CDD (21. ed.) 371.12

EDNA NATORIA FELISBINO GHIZZO

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL**

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

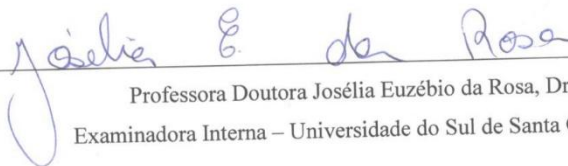
Tubarão, 25 de agosto de 2017.



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



Professor Carlos Renato Carola, Dr.
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Doutora Josélia Euzébio da Rosa, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

O Mestrado é tido para muitos como um trabalho árduo, solitário, somente para fins financeiros. Acredito que quem busca o Mestrado como conhecimento percebe que é um esforço válido, árduo sim, mas não solitário.

Os vários meses de estudos, leituras, pesquisas, erros e acertos mostraram o quão importante é a busca constante na qualificação profissional. Dessa experiência saio, com certeza, diferente do que entrei e, portanto, é necessário agradecer a algumas pessoas que contribuíram para isso.

Aos meus amigos Professor Mestre Bazilio Manoel de Andrade Filho e Professor Mestre Emerson Tartari, pelo incentivo na busca do Mestrado.

À minha família, pelo apoio constante, moral e financeiro, para que esse sonho se tornasse real.

Aos professores, pelo carinho e atenção durante o percurso.

A Daniela, pela delicadeza e amizade com que recebe os alunos do PPGE.

Ao Professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, pela orientação e apoio incondicional na condução deste trabalho e pela oportunidade de integrar o Projeto de Pesquisa Ensino Médio e Trabalho Docente em Escolas Públicas: Configurações e Perspectivas. Obrigada pela paciência, persistência, estímulo, confiança e amizade.

RESUMO

Esta pesquisa emerge de discussões e inquietações durante a participação da pesquisadora no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e da obrigatoriedade de ensino para a faixa etária dos quinze aos dezessete anos. Tem como objetivo conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para dar conta desse objetivo, adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Com relação aos procedimentos, foram extraídos dados quantitativos, sobretudo, dos microdados dos Bancos Docentes e Escolas do Censo Escolar de 2016. Dada à extensão dos referidos bancos de dados, utilizamos o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por sua capacidade de trabalhar com bases de grande dimensão. Por meio da análise podemos inferir que os referidos estados têm uma grande dívida com os professores do Ensino Médio no que se refere à sua valorização. A formação inicial dos professores catarinenses e gaúchos pesquisados mostrou-se inadequada. No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação no *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites a serem superados. Os dados também mostram entraves relacionados às condições de trabalho. O ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício e infraestrutura adequada não fazem parte da realidade dos professores. Por meio da análise foi possível constatar disparidades estaduais em relação às proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao mesmo tempo que evidenciam que ambos os estados distanciam-se das metas nele propostas. O estudo sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor. Sua conquista depende da materialização das metas contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Formação. Condições de Trabalho.

ABSTRACT

This research emerges from discussions and concerns during the participation of the researcher in the National Pact by strengthening the high school and the of compulsory education for the age group from fifteen to seventeen years. It aims to meet obstacles, challenges and possibilities for training and working conditions of teachers in the States of Santa Catarina and Rio Grande do Sul. To realize this goal, we adopted as a research methodology the dialectical approach, when considering which quantitative aspects should not distance himself from the qualitative research analysis. With respect to procedures, quantitative data were extracted, especially of microdata of banks and schools in the school census of 2016. Given the extent of these databases, we use statistical software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), because your ability to work with large databases. Through analysis we can infer that those states have a large debt with the high school teachers regarding teacher's worth. The initial training of teachers in Santa Catarina and Rio Grande do Sul researched proved to be inadequate. In the context of continuing education, more specifically on education and training in the strict sense, master and PhD level, the data present limits to be overcome. The data also show related barriers to working conditions. Admission by invitation to tender, exclusive dedication to a single school, linked to just one job, and adequate infrastructure are not part of the reality of Brazilian high school teachers. Through the analysis it was possible to observe State disparities in relation to the propositions of the National Education Plan (2014-2024), at the same time show that both States distance themselves of him. The study suggests that the social quality of the high school is subject to teacher's worth. Its achievement depends on the materialization of the goals contained in law No. 13,005, 2014, which creates the National Education Plan.

Keywords: Educational Policy. High School. Formation. Working Conditions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam	37
Quadro 2 – Níveis de Esforço Docente	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores do Ensino Médio no Brasil por Componente Curricular ministrado e por formação.....	39
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2007 a 2015 (em %).....	18
Tabela 2 – Evolução da TFL da população residente dos 15 a 17 anos de idade no período de 2007 a 2015 (em %).....	27
Tabela 3 – Faixa etária dos docentes Ensino Médio Regular - dependência estadual	29
Tabela 4 – Sexo dos professores do Ensino Médio Regular - dependência estadual	30
Tabela 5 – Distribuição dos professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por dependência administrativa - federal/estadual/municipal/privada – (2016).....	32
Tabela 6 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio Regular - dependência estadual.....	35
Tabela 7 – Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa - Brasil – 2013-2016	38
Tabela 8 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio - Rede Estadual de Ensino por grupo de Adequação da Formação Docente 2013-2016.....	40
Tabela 9 – Professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por Componente Curricular ministrado e por formação	42
Tabela 10 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado - dependência estadual	48
Tabela 11 – Vínculo empregatício professores Ensino Médio regular - dependência estadual.....	55
Tabela 12 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa - Brasil – 2013-2016	61
Tabela 13 – Distribuição (%) de funções docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2013.....	62
Tabela 14 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por esforço necessário para o exercício da profissão 2013-2016	63

Tabela 15 – Distribuição (%) de funções docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC e RS – 2016.....	64
Tabela 16 – Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio	67

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PEE – Plano Estadual de Educação
PEERS – Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
PEESC – Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
SEDUC-RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SNE – Sistema Nacional de Educação
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
TFB – Taxa de Frequência Bruta
TFL – Taxa de Frequência Líquida
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E SUA FORMAÇÃO	25
1.1 ACESSO AO ENSINO MÉDIO	25
1.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	28
1.2.1 Aspectos demográficos	28
1.3 FORMAÇÃO INICIAL	33
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA	47
2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	52
2.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO	52
2.2 VÍNCULO	54
2.3 ESFORÇO DOCENTE	59
2.4 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MÉDIAS	66
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Sou professora do Ensino Médio público estadual há dezessete anos, e consequentemente, vivenciei¹ inúmeras mudanças de políticas públicas voltadas à escola média. Com base em Ramos (2011), posso questionar os efeitos das referidas mudanças na conquista de uma identidade própria conferida a esta etapa da Educação Básica.

Ao fazer uma breve incursão histórica, percebo que o Ensino Médio esteve e está influenciado pelas situações econômicas e políticas brasileiras. Assim como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio nasceu em um contexto no qual o Brasil ainda era uma colônia portuguesa. Em 1549, chegam ao Brasil os jesuítas e, ao final desse mesmo ano, é fundado em São Vicente, São Paulo, um seminário-escola que viria a ser o modelo de Ensino Médio no Brasil por mais de dois séculos. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos da metrópole e do reino por ordem do rei de Portugal, outras ordens religiosas deram continuidade ao sistema de ensino jesuíta.

No início do século XIX, o país passou por importantes mudanças com a chegada da família real em 1808 e a independência em 1822, porém, o Ensino Médio continuou com a função propedêutica de preparar a elite para estudos posteriores. Em 1834, foi promulgada uma Emenda Constitucional que gerou uma divisão na responsabilidade sobre a oferta de ensino, ficando as províncias responsáveis pelo ensino primário e secundário, e o poder central, pelo ensino superior e o ensino no município da corte.

A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instala no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e, com ela, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se, a partir daí, dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica objetivando o ingresso nas universidades e, de outro, uma escola média articulada “com a preparação para o trabalho, decorrente da sua expansão para setores das classes trabalhadoras - neste caso, revestida com a característica de educação para os pobres” (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 61). A dualidade permanece até a década de 1970, explicitada e reforçada com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que torna

¹ Na introdução, quando faço referência à minha trajetória pessoal e profissional, assumirei a primeira pessoa do singular. Contudo, quando me referir, ao longo do texto, que apresenta a pesquisa e que incluiu outros interlocutores, usaremos a primeira pessoa do plural.

o agora denominado 2º Grau compulsoriamente profissionalizante.

Amplia-se a demanda por sujeitos “dispostos” a prosseguir os estudos. As matrículas nas escolas públicas de 2º Grau, agora voltadas à formação de “técnicos”, acontecem, em grande número, por adolescentes preocupados em se inserir no mercado de trabalho. Ganha notoriedade o fato de as escolas se obrigarem a priorizar a formação técnica sobre qualquer outra. Importa destacar que esta reforma resultou num fracasso, pois não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, como também não desenvolveu o gosto pela cultura geral dentre a juventude brasileira. Kuenzer (2010) questiona a existência de dois percursos formativos no Ensino Médio: o primeiro, de educação geral para a burguesia e, o outro, profissionalizante, para os trabalhadores. A fragilidade do segundo fica evidenciada em 1982, com a Lei nº 7.044, que retira a obrigatoriedade da profissionalização.

O ano de 1985 foi o marco simbólico da vitória das forças democráticas brasileiras contra o poder do arbítrio militar, que já ultrapassava duas décadas. Neste contexto, no ano de 1988, emerge a Constituição Federal, que, em seu artigo 3º, reafirma ideais e confirma que “[... educação é um direito de todos e dever do Estado e da família...]” (BRASIL, 1988). No âmbito do Ensino Médio, ressaltamos sua progressiva universalização. A década de 1990 viveu um quadro de reformulação política e econômica em nível mundial por consequência de ajuste nas políticas sociais à reformulação em curso (SCHEIBE, 2004), com reflexos no Ensino Médio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 consagrou-se o Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Este é um aspecto realmente positivo desta lei, no sentido da necessidade de definição de uma identidade para essa etapa educacional, assegurada, mas não obrigatória, ainda. A Lei nº 9.394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, a qual compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Contraditoriamente, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996b), criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424/96 que, em consonância com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos somente para o Ensino Fundamental, ainda que a LDBEN de 1996, além de manter a redação original da Constituição, tenha

consagrado o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Também de forma contraditória, a partir de 1997, a chamada reforma do Ensino Médio e da educação profissional determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do Ensino Médio. A condição de modalidade conferida à educação profissional na Lei nº 9.394/96, com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem deles ser parte integrante, é evidenciada por Kuenzer (2000, s/p):

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

A relação entre Ensino Médio e Educação Profissional foi o acento da reforma estrutural e curricular trazida pelo Decreto nº 2.208/97. O aspecto estrutural mais evidente dessa reforma foi a separação obrigatória do Ensino Médio de caráter propedêutico daquele de caráter profissionalizante. Os limites do referido decreto foram amplamente discutidos, mormente pelo arrefecimento do Ensino Médio integrado. Neste âmbito, em 2004, com o Decreto nº 5.154/2004, retoma-se a possibilidade de integrar Educação Geral e a Educação Profissional. Porém, a integração ficou dividida com a possibilidade concomitante e subsequente.

Associada ao acesso à Educação Básica e com reflexos no Ensino Médio, destaca-se a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade. Com a possibilidade de ampliação do acesso à última etapa da Educação Básica, ganha destaque, mais uma vez, a formação que será oferecida no Ensino Médio. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativas ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no Ensino Médio.

As novas DCNEM, estabelecidas pela Resolução nº 02/2012 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2012), propõem a integração entre

trabalho, ciência, tecnologia e cultura, concebendo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa. Considera-se um grande avanço, se comparado com o modelo anterior proposto em 1998, que tinha grande ênfase no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, e uma aproximação do Ensino Médio Integrado.

No âmbito das referidas Diretrizes Curriculares, o Ministério da Educação (MEC) promoveu, no ano de 2014, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que foi uma proposta que teve por objetivo oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio que atuam nas vinte e sete unidades da Federação, incluindo o Distrito Federal. Contudo, a concretização do Pacto dependeu da adesão das Secretarias Estaduais de Educação, das universidades públicas e dos professores do Ensino Médio. Considerando estes fatos, o Pacto constitui-se em uma ação de promoção da valorização dos profissionais da educação, via formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 e as DCNEM.

Há certo consenso entre os pesquisadores do campo da educação que a escola média tenha como eixo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, com o intuito de garantir uma formação integral ao priorizar “o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2004, p. 41). Tal compreensão, como já mencionado, está explicitada nas novas DCNEM.

Contraditoriamente, em 2016 foi enviado ao Congresso Nacional, em formato de Medida Provisória (MP), o modelo do Novo Ensino Médio que se distancia do preconizado nas referidas diretrizes. Apresentada pelo presidente Michel Temer no dia 22 de setembro, a MP nº 746/2016 flexibiliza os currículos e amplia progressivamente a jornada escolar. Vale destacar que a reformulação do Ensino Médio que já estava em discussão no Congresso Nacional no Projeto de Lei nº 6.480/2013, volta em formato de MP e torna-se lei (Lei nº 13.415) com sua publicação no Diário Oficial da União no dia 16 de fevereiro de 2017. Com isso, alteram-se a LDBEN e outras leis da área da educação. Este contexto expressa que o Ensino Médio é um campo em disputa.

Pelo exposto, percebo que o Ensino Médio público no Brasil desenvolveu

uma trajetória histórica marcada por contradições, irregularidades, indefinições e inconsistências. Vivenciam-se problemas de acesso, permanência e qualidade, os quais foram marcados por debates em torno da sua identidade. Dentre os diversos desafios apontados para o Ensino Médio, ganham destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfrentamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esta etapa de ensino.

A problemática do Ensino Médio envolve-me definitivamente com as discussões e inquietações durante a participação no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. As atividades formativas desenvolvidas ocorriam duas vezes por semana, nas dependências da unidade escolar onde atuava. Vários foram os temas abordados ao longo dos encontros, porém, o que me chamou a atenção durante a leitura dos materiais oferecidos, foi a ênfase dada à questão da obrigatoriedade de ensino para a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Desta forma, inicialmente, meus questionamentos concentraram-se nos estudantes: quais são os sujeitos que chegam à escola média? Em que condições chegam esses sujeitos? Quais são os mecanismos de acolhimento desses jovens de 15 a 17 anos que passaram anos reprovando no Ensino Fundamental e que chegam ao Ensino Médio?

Ao me debruçar sobre as questões anunciadas, fui percebendo que universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

Com esta compreensão, dispus-me a estudar de forma mais aprofundada esta etapa da Educação Básica. De início, o pré-projeto teve como objeto de estudo a proposta do novo currículo para o Ensino Médio, que é um dos tópicos do Pacto. Durante a participação das aulas no Mestrado e em conversas com o orientador, aprofundando mais as leituras sobre o Ensino Médio e o papel do professor, conheci o projeto de pesquisa “Ensino médio e trabalho docente em escolas públicas: configurações e perspectivas”. A referida pesquisa, coordenada pelo Professor Gilvan Luiz Machado Costa, está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com término em novembro de 2017, e conta com auxílio financeiro e bolsas concedidas pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Chamada Pública Programa Observatório da Educação Edital CAPES nº 049/2012.

Com a participação no Projeto, observei que havia uma estreita vinculação de minhas inquietações iniciais, relacionadas aos estudantes, com o professor do Ensino Médio e a realização do seu trabalho. Então, com o tempo fui percebendo também a centralidade do professor. Esta percepção suscitou preliminarmente questionar: qual a repercussão da concepção de formação do estudante na vida do docente do Ensino Médio? Tem relação com sua formação, remuneração, carreira e condições de trabalho?

Meu objeto de estudo foi se alterando, porém, sem perder o foco no Ensino Médio. Ganha novos contornos com as discussões relacionadas à Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Com força de lei, o PNE vai nortear políticas que vão desde a Educação Infantil à Pós-graduação. O PNE traz entre suas diretrizes: 1) erradicar o analfabetismo; 2) universalização do atendimento escolar; 3) superação das desigualdades educacionais; 4) melhoria da qualidade da educação; 5) valorização dos profissionais da educação. Tais diretrizes articulam-se à conquista de uma educação de qualidade. Entendemos, com base em Oliveira e Adrião (2013, p. 31), que a qualidade da educação tem como condição que “esta seja para todos (quantidade), e, de outro, a qualidade é pré-requisito para se discutir a quantidade”.

No âmbito da universalização da Educação Básica, ressaltamos a articulação entre a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE. A referida emenda estabelece, em seu artigo 1º, inciso I, a extensão da escolaridade dos 4 aos 17 anos de idade. Essa mudança constitucional permitiu alterações na LDBEN em seus incisos I e IV do artigo 4º, que passou a assegurar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, contendo o Ensino Médio em sua organização e o seu acesso público e gratuito para todos os que não o concluíram na idade própria.

Destacamos o artigo 5º da LDBEN, ao garantir o acesso à Educação Básica obrigatória, considerada direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-la. Importa considerar a morosidade para consolidar o Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Tal proposição vem ao encontro da efetivação do direito

à educação no Brasil em seu sentido pleno. Os 14 anos de ensino obrigatórios estabelecidos superam, por exemplo, os 12 anos assegurados na Alemanha (ALVES; PINTO, 2011).

Neste contexto, recupera-se a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, mormente para os jovens de 15 a 17 anos, assinalada desde 1988 na Constituição federal, e que foi enfraquecida pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (OLIVEIRA, 2010). Trata-se de um avanço significativo, depois de sucessivos adiamentos, que tornaria o Ensino Médio para os jovens em idade adequada para frequentá-lo “não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional” (SILVA, 2015b, p. 370). Assim, salienta-se a relevância da meta 3 do PNE, que estabelece:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

A compreensão da universalização do acesso ao Ensino Médio e a necessidade de ampliação da matrícula sugere problematizar a evolução da Taxa de Frequência Bruta (TFB). A tabela 1 mostra a porcentagem de jovens brasileiros pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos matriculados na Educação Básica.

Tabela 1 – Evolução da taxa de frequência bruta² da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2007 a 2015 (em %)

Ano / UF	Brasil
2007	82,1
2008	84,1
2009	85,2
2011	83,7
2012	84,2
2013	84,3
2014	84,3
2015	85,0

Fonte: IBGE (2015).

Esses dados possibilitam efetuar a análise com relação ao acesso ao

² Não inclui a população de 15 a 17 anos que havia concluído a Educação Básica.

ambiente escolar do aluno pertencente ao grupo de 15 a 17 anos de idade, sendo que, observando os dados do cenário brasileiro no ano de 2015, tem-se 85,0% de TFB. Aparentemente, é possível imaginar que seja um resultado positivo, no entanto eles indicam que aproximadamente 1,6 milhões desses jovens residentes no Brasil não estão na escola. A educação é um direito social e, conseqüentemente, um dever do Estado, portanto a matrícula no ambiente escolar importa ser efetuada. Esta realidade sugere aos entes federados a implementação da estratégia 3.9 do PNE, que prevê “promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude” (BRASIL, 2014).

O desafio quantitativo de ter todas as crianças e jovens na escola está vinculado à melhoria da qualidade da educação nas Diretrizes do PNE. Para Alves e Pinto (2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais.

Com esse entendimento, é fundamental conhecer a realidade da escola média e de seus sujeitos docentes. Esta pesquisa pretende problematizar, no atual contexto, o trabalho docente no Ensino Médio, que está imbricado com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio. Compreendemos o trabalho docente no Ensino Médio no âmbito das políticas educacionais implementadas para esta etapa da Educação Básica. Deste modo, a discussão sobre a referida temática sugere dialogar com as metas 3, 15, 16, 17 e 18, subsidiada pela meta 20. Metas intensamente relacionadas à universalização do Ensino Médio contidas na Lei nº 13.005, de 2014, que cria o PNE, já referido.

Com base em Kuenzer (2011), universalizar o Ensino Médio com qualidade importa estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a valorização da atividade docente, com destaque para a formação e as condições de trabalho do professor. Compreender o trabalho docente a partir do contexto em que ele está inserido, e primar por uma educação socialmente referenciada, requer para os docentes condições de trabalho dignas (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Considerar as diferentes

dimensões da valorização³ do professor do Ensino Médio exige articulação entre as políticas educacionais enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações da União, em apoio às políticas de valorização dos professores.

As perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. No Brasil, a valorização profissional é proposta pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificada pela LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para tal valorização (OLIVEIRA, 2014).

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

Em contraposição a este contexto, ressaltamos o PNE (2014-2024), que traz, nas metas 15, 16, 17 e 18, a valorização dos profissionais da educação, já referido. Cabe frisar que os professores são apontados como sujeitos fundamentais na solução do problema da qualidade da educação, um dos objetivos centrais do citado PNE. Para Oliveira (2014b), tal qualidade só será conquistada se for promovida, concomitantemente, a valorização do professor. Ao mesmo tempo, a autora lembra que a valorização só poderá ser obtida por meio de uma política orgânica, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

É importante considerar que, na discussão sobre o Ensino Médio, as condições de trabalho e emprego dos docentes comportam diferentes situações nas

³ Vale enfatizar, com base nos Documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2014), que a valorização dos profissionais da educação sugere a articulação entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. No presente estudo, focalizamos a formação e as condições de trabalho.

redes de ensino em que estão inseridas. As políticas educacionais têm efeitos diferentes sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores nas distintas redes estaduais de ensino e sobre a formação dos alunos (MEDEIROS, 2014).

Na presente dissertação, optamos por fazer um recorte da pesquisa “Ensino médio e trabalho docente em escolas públicas: configurações e perspectivas”. A pesquisa debruça-se sobre os estados do sul do Brasil. Em um outro estudo, Oliveira (2015) focou os estados de Santa Catarina e Paraná. No estudo em tela, abordaremos os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com base no exposto, anunciamos a questão diretriz: quais os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul?

A fim de responder a esta pergunta, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Especificamente, buscamos explicitar aspectos das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio e à valorização dos profissionais da educação no Brasil e nos referidos estados da federação; identificar indicadores educacionais e analisar aspectos do professor do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com ênfase na formação inicial e continuada; selecionar indicadores educacionais e compreender as condições de trabalho do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

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

Analisamos o objeto de estudo tomando-o na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Deste modo, as concepções, as ideologias, teorias e

políticas relativas ao Ensino Médio “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621). A pesquisa recorreu a documentos oficiais, indicadores educacionais relacionados à formação e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio no âmbito das políticas públicas educacionais implementadas anterior e posteriormente à Lei nº 13.005/2014. Com este entendimento, objetivamos compreender aspectos gerais e verticalizar nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que apontem as configurações das políticas de valorização dos professores do Ensino Médio alinhados a tornar esta etapa da Educação Básica, de fato, um direito de cidadania (KRAWCZYK, 2014). Adotamos como eixo da análise a valorização dos profissionais da educação. Cientes da complexidade do referido eixo, foram tratadas, de forma articulada, as dimensões: formação e condições de trabalho no Ensino Médio. Tais dimensões serão discutidas com base nas metas do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Neste contexto, cumpre considerar as possibilidades da institucionalização de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e do financiamento da educação, elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes federados na materialização do direito social ao Ensino Médio de qualidade.

Com relação aos procedimentos, foram extraídos e descritos, inicialmente, dados relacionados à matrícula com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Posteriormente, para a discussão foram descritos e analisados os indicadores educacionais, documentos oficiais e relatos referentes à formação inicial e continuada e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No que diz respeito aos indicadores educacionais, foram destacados Adequação da Formação Docente e Esforço Docente, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os referidos indicadores dialogaram com os extraídos dos microdados do Censo Escolar de 2016. Tais dados referem-se ao perfil dos professores do Ensino Médio; formação dos professores do Ensino Médio, professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e licenciatura específica; professores do Ensino Médio com especialização, mestrado e doutorado; vínculo e dependência administrativa; número de unidades educacionais trabalhadas; infraestrutura das escolas de Ensino Médio, recursos didático-pedagógicos; número de turmas, alunos, turnos, etapas e escolas em que atuam os professores do Ensino

Médio das escolas públicas estaduais.

Tais dados foram extraídos dos Bancos Docentes e Escolas. Dada a extensão dos referidos bancos de dados, por contemplarem informações de todos os estados da federação, utilizamos o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por sua possibilidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. Para auxiliar na compreensão do presente estudo, utilizei, também, o *Excel*. Neles, “filtrei” os dados relacionados aos indicadores educacionais, considerados no estudo em questão. Completaram o conjunto de dados da pesquisa documentos oficiais, mormente as metas e estratégias do PNE. Fiz uma imersão nos textos e contextos, com intuito de explicitar e compreender os limites e as possibilidades à valorização dos professores do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

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

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

em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 175).

A escolha teórico-metodológica desta pesquisa busca a compreensão, mais especificadamente, dos entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A exposição das discussões foi organizada em dois capítulos de análise. Vale destacar que optamos por não elaborar um capítulo

específico para tratar do referencial teórico. Tal opção tem por base Nosela e Buffa (2005, p. 355-356), que advertem acerca da recorrência nas teses e dissertações em educação da frequente “justaposição entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Para expor aspectos da formação e das condições de trabalho dos professores dos estados pesquisados, buscamos qualificar os dados quantitativos por meio da discussão teórica.

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

Esta busca está exposta na presente dissertação na introdução, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento, este contará com dois capítulos. No primeiro capítulo, analisamos elementos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, com destaque aos das escolas públicas estaduais de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Cabe destacar que a referida análise foi balizada pelas metas 15 e 16 do PNE. No segundo capítulo foram apresentadas questões relativas às condições de trabalho dos professores pesquisados. Problematicamos os dados que dialogaram com as metas 17 e 18 e suas estratégias.

Nas considerações finais, buscamos retomar aspectos que permitiram compreender o Ensino Médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, com intuito de desvelar suas configurações, seus limites e suas perspectivas. E, para finalizar, as referências que atribuíram suporte para as análises realizadas durante a pesquisa.

1 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E SUA FORMAÇÃO

Consideramos que se tornar professor faz parte de um processo complexo e contraditório. Este capítulo tem por finalidade identificar e compreender aspectos da formação do professor do Ensino Médio. Apontamos, inicialmente, a necessária ampliação do acesso à escola média a jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos. Mais alunos suscita problematizar os professores do Ensino Médio e sua formação. Tal problematização estrutura-se a partir de indicadores educacionais cotejados com documentos oficiais e parte da literatura que trata da temática da formação de professores.

1.1 ACESSO AO ENSINO MÉDIO

A ampliação da escolaridade no Brasil, desde o início da República, tem se constituído em um processo tenso e ainda inacabado. O acesso à escola intensificou-se nas décadas de 1960 e 1970. Ressaltamos a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos de idade, estabelecido pela Lei nº 4.024/1961, e do ensino de 1º Grau com duração de 8 anos, determinado pela Lei nº 5.692/71. Depois de uma “estiagem” na ampliação da obrigatoriedade do ensino, adentramos à década de 1990 com novos ordenamentos legais e reformas educacionais. Tais reformas, presentes em grande número de países da América Latina, impactaram as realidades nacionais, tendo sido orientadas em grande medida pela expansão do atendimento educacional.

No caso brasileiro, as reformas no início de 1990 tiveram forte orientação gerencialista, combinada aos processos de descentralização no âmbito do Estado, e foram marcadas por medidas de focalização em uma das três etapas da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), a referida etapa ganha obrigatoriedade - gratuidade e sugestão de duração de 9 anos para todas as crianças a partir dos 6 anos, concretizada 10 anos depois com a Lei nº 11.274/2006. A busca pela garantia do acesso ao Ensino Fundamental foi oportunizando “marginalmente” a expansão da matrícula no Ensino Médio, que passa a ter legitimidade como etapa da Educação Básica com a promulgação da LDBEN.

A centralidade do Ensino Médio é apontada na referida lei ao ser concebido como integrante da Educação Básica. Por outro lado, mesmo sendo reconhecido legalmente como um direito, o Ensino Médio ainda não se tornou obrigatório para o

grupo de idade de 15 a 17 anos, considerado adequado à referida etapa da Educação Básica. No âmbito da universalização da Educação Básica, enfatizamos a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estabeleceu, em seu artigo 1º, inciso I, a extensão da escolaridade dos 4 aos 17 anos de idade. Essa mudança constitucional permitiu alterações na LDBEN em seus incisos I e IV do artigo 4º, que passou a assegurar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, contendo o Ensino Médio em sua organização e o seu acesso público e gratuito para todos os que não o concluíram na idade própria.

Nesta perspectiva, recupera-se a possibilidade de todos os jovens, mormente os de 15 a 17 anos, frequentarem a escola média assinalada desde 1988 na Constituição Federal, e que foi enfraquecida pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (OLIVEIRA, 2010). Trata-se de um avanço significativo que tornaria o Ensino Médio obrigatório para os jovens em idade adequada para frequentá-lo “não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional” (SILVA, 2015b, p. 370).

O acesso à escola e a conclusão da Educação Básica com o término do Ensino Médio é condição de cidadania. Neste âmbito, o documento da CONAE (2010, p. 62) já explicitava que “o acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização” da Educação Básica. Contraditoriamente, ressaltamos, com base na PNAD de 2015, que o número de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos residentes no Brasil é de aproximadamente 10,6 milhões, o que é muito superior aos 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio no mesmo ano. No que tange à matrícula na referida faixa etária, em 2015 foram apenas 6,2 milhões. Constatamos que há cerca de 4,4 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola média, “retidos” no Ensino Fundamental ou sem matrícula na Educação Básica.

Quanto à compreensão da universalização do acesso ao Ensino Médio, sem a pretensão de esgotá-la, salientamos o Indicador Educacional Taxa de Frequência Líquida (TFL). A tabela 2 indica o percentual de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, com destaque aos residentes em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, matriculados no Ensino Médio. A análise deste Indicador Educacional torna-se relevante, porque o ingresso no Ensino Médio ainda está para ser conquistado por 4,4 milhões de jovens de 15 a 17 anos.

Tabela 2 – Evolução da TFL⁴ da população residente dos 15 a 17 anos de idade no período de 2007 a 2015 (em %)

Ano	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Brasil
2007	58,5	53,3	49,0
2008	54,0	54,7	51,4
2009	64,7	54,5	52,0
2011	56,8	53,7	53,5
2012	62,2	55,7	55,6
2013	67,5	57,2	57,1
2014	74,0	58,2	58,6
2015	62,6	57,6	59,1

Fonte: IBGE (2015).

O Ensino Médio não está acessível para praticamente 41% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos. Em termos absolutos, equivale a aproximadamente 4,4 milhões. Os números de Santa Catarina estão mais próximos dos estabelecidos na meta 3 do PNE (2014-2024), que propõe elevar, até 2024, a TFL no Ensino Médio para 85%. Por outro lado, registramos que 120 mil jovens residentes em Santa Catarina com idade adequada para o Ensino Médio não estavam matriculados em nenhuma etapa da Educação Básica ou estavam frequentando ainda o Ensino Fundamental. O contexto no Rio Grande do Sul é mais complicado, pois são 222 mil jovens ausentes do Ensino Médio. Em termos absolutos, significa que, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, são 342 mil jovens fora do Ensino Médio. Ao considerar que as TFB são semelhantes, podemos inferir que em Santa Catarina há menos alunos, com idade para frequentar o Ensino Médio, retidos no Ensino Fundamental.

Os dados apresentados permitem deduzir que um número expressivo de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos não está matriculado no Ensino Médio. São jovens que residem no Brasil e que perdem a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, definem-se moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Com base em Gramsci (1978), o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de idade de 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral.

⁴ Não inclui população de 15 a 17 anos que havia concluído a Educação Básica.

Cumprir a importância de problematizar a qualidade do acesso dos jovens de 15 a 17 anos na escola média. Importa superar o acesso precário “tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Enfim, percebe-se que o Brasil, inclusive os dois estados pesquisados, está distante de universalizar o acesso ao Ensino Médio a todos os jovens de 15 a 17 anos, o que suscita desafios para dar conta da meta 3 da Lei nº 13.005/2014. Vale destacar a pertinência da estratégia 3.5 do PNE, que dispõe sobre manter e ampliar

programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (BRASIL, 2014).

As TFB e TFL revelam os desafios colocados de elevá-las e mantê-las próximas de 100% e 85%, respectivamente, e acomodá-las nesses patamares. O desafio trazido pela meta 3 sugere várias frentes. Ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio com qualidade socialmente referenciada. Suscita um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Propõe uma reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria da formação, carreira, remuneração e das condições de trabalho dos educadores.

Os números de 2015 mostraram-se distantes do apontado na meta 3, com base na Lei nº 13.005/2014. Expressam os limites em garantir o “direito à educação básica em sua plenitude” (SILVA, 2015a, p. 70). Compreendemos que assegurar esse direito pressupõe problematizar o professor do Ensino Médio e sua formação inicial e continuada.

1.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

1.2.1 Aspectos demográficos

Aprofundar o conhecimento sobre determinadas características dos professores do Ensino Médio constitui condição essencial para que se possam tornar

efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de corresponder às expectativas neles depositadas. No Brasil, a questão da valorização do docente reveste-se de absoluta importância no contexto da legislação e da política educacional.

Buscar trazer elementos para uma reflexão sobre os professores brasileiros, especificamente nos estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, que atuam, hoje, no Ensino Médio, configura-se um desafio para a construção de políticas públicas referentes à formação e à valorização do magistério. Conhecer como esse profissional constitui-se em professor no Brasil e em que condições ele vem atuando faz-se oportuno, na medida em que podem subsidiar os pressupostos político-pedagógicos de sua atuação direta na escola. Ao mesmo tempo, conforme Alves e Pinto (2011), aspectos relacionados ao trabalho docente como a formação, a duração da jornada de trabalho, remuneração e carreira devem ser tratados adequadamente na pauta das políticas educacionais quando se fala em educação de qualidade. Com essas preocupações, abordamos, neste primeiro momento, a idade, o sexo e a dependência administrativa destes profissionais da educação.

De acordo com a tabela 3, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam dados quanto aos professores com a faixa etária de até 24 anos, sendo sua representação de 5,7% no primeiro estado e 0,9% no segundo. Analisando, porém, a faixa etária dos professores com mais de 50 anos, percebemos, no primeiro estado, 15,6% e, no segundo, 25,2%. Entendemos que estes percentuais nos mostram que faltam professores jovens nos estados pesquisados, o que pode ser consequência da falta de atratividade pelo trabalho docente devido à ausência de carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas (OLIVEIRA, 2010).

Tabela 3 – Faixa etária dos docentes Ensino Médio Regular - dependência estadual
(continua)

Idade	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Até 24 anos	721	5,7	197	0,9
De 25 a 32 anos	2.752	21,6	3558	16,6
De 33 a 40 anos	3.463	27,2	5755	26,8
De 41 a 50 anos	3.795	29,8	6.518	30,4
Mais de 50 anos	1.982	15,7	5.406	25,1

(conclusão)

Idade	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Total	12.713	100	21.434	100

Fonte: BRASIL (2016a).

Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chamamos a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária. Notamos uma maior concentração de professores ente 33 e 50 anos nos dois referidos estados, sendo, no primeiro, um total de 57% e, no segundo, de 57,2%. Os dados sugerem a não renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria.

Cabe também destacar que a concentração de docentes em atividade em sala de aula com idade ao redor dos 50 anos pode, com a proximidade da aposentadoria, gerar a falta de professores para lecionar no Ensino Médio. O estado do Rio Grande do Sul apresenta, como já mencionado, aproximadamente 25% de professores do Ensino Médio acima de 50 anos, um número mais elevado quando comparado ao de Santa Catarina. Será que no Rio Grande do Sul a carreira é mais atrativa e permite que o professor permaneça em sua atividade por mais tempo?

Quanto ao sexo dos professores do Ensino Médio dos estados pesquisados, os dados demonstram que a categoria é constituída por professoras, como se pode notar na tabela 4, contando com 66,0% no primeiro estado e com 76,5% no segundo.

Tabela 4 – Sexo dos professores do Ensino Médio Regular - dependência estadual

Sexo	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Feminino	8.386	66,0	16.403	76,5
Masculino	4.327	34,0	5.031	23,5
Total	12.713	100,0	21.434	100,0

Fonte: BRASIL (2016a).

A presença de professoras é majoritária e acompanha a tendência na Educação Básica. Na constituição do magistério brasileiro existiu, no primeiro momento, o predomínio da presença masculina, situação modificada ao longo dos

anos com o crescimento da participação das mulheres, denominado como processo de feminização do magistério (ROCHA, 2010).

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

As mulheres encontraram no magistério uma possibilidade de subsistência digna, considerado socialmente “uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentava contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la enquanto esposa e mãe” (ALMEIDA, 1995, p. 6). Na concepção de Demartini e Antunes (1993, p. 8), essa “era a única profissão respeitável e única forma institucional de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 30”.

O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. Por outro lado, relacionada à valorização, a forte presença das mulheres no magistério vinculava à profissão duas concepções arraigadas na sociedade: a ideia de que o salário da mulher é complementar ao do homem, e a visão do magistério como um emprego temporário para a mulher, e mais flexível, por permitir o arranjo entre as tarefas domésticas e as profissionais (ENGUITA, 1991).

Independentemente do sexo e da idade, é imprescindível que os professores do Ensino Médio sejam valorizados. Tal compreensão exige explicitar o número de professores que lecionam no Ensino Médio e em qual dependência administrativa. Com relação aos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, encontramos 12.713 e 21.434 professores que lecionam nas escolas estaduais, respectivamente. Com base na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, trata-se de professores, em sua maioria, de 13 Componentes Curriculares: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira-Inglês e Espanhol, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, como já referido.

É inegável o tamanho da categoria de professores do Ensino Médio que

tende a aumentar, considerando a ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos (OLIVEIRA, 2010). A tabela 5 demonstra a forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino.

Tabela 5 – Distribuição dos professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por dependência administrativa - federal/estadual/municipal/privada – (2016)

Dependência	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Federal	79	0,5	165	0,6
Estadual	12.713	79,8	21.434	80,7
Municipal	152	0,9	383	1,5
Privada	2.993	18,8	4.561	17,2
Total	15.937	100	26.543	100

Fonte: BRASIL (2016a).

Vale enfatizar que em Santa Catarina a dependência administrativa estadual comporta 79,8% dos professores do Ensino Médio; Rio Grande do Sul segue a tendência e apresenta 80,7%, o que leva a inferir que os professores do Ensino Médio são funcionários públicos estaduais. De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho.

Com as possibilidades trazidas pelo PNE, vislumbramos mais professores e estudantes nas redes estaduais de ensino dos dois estados. A ampliação do atendimento educacional nessa etapa da Educação Básica, nas condições em que vem ocorrendo e apresentando concentração nas redes estaduais de ensino, tem sobrecarregado os docentes, atribuindo-lhes mais responsabilidades para com seu trabalho e para o sucesso da escola (OLIVEIRA, 2006). No caso específico dos professores, a busca por mais formação é estimulada em um contexto em que se ampliam as funções dos professores, incluindo o cuidar para dar conta das demandas

oriundas dos contextos de pobreza que marcam os novos alunos que chegam às escolas públicas neste início de século (OLIVEIRA, 2004).

1.3 FORMAÇÃO INICIAL

Em grande parte do mundo, explicita-se a expansão da cobertura escolar. No Brasil, recentemente, o acesso às etapas da Educação Básica foi contemplado na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014-2024, já mencionado. Ao Ensino Médio, na meta 3, está proposto garantir a todos os jovens, de 15 a 17 anos, a frequência à Educação Básica até 2016. Ademais, ainda oportunizar, a 85% destes jovens, a matrícula no Ensino Médio, etapa escolar adequada à referida faixa etária. A materialização do indicado sugere esforços nos dois estados da Região Sul, como mostramos no capítulo anterior.

Os números do Ensino Médio evidenciam que praticamente 30% dos jovens de 15 a 17 anos residentes em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul não estão matriculados no Ensino Médio. Explicitam um contingente de jovens fora da escola ou “retidos” no Ensino Fundamental. Sugerem que o acesso ao Ensino Médio é condição necessária à qualidade da Educação Básica em todo o território brasileiro, mas não suficiente. A necessária garantia de que todos tenham amplas condições de acesso e de permanência no Ensino Médio sugere problematizar o professor da escola média estadual, que detém aproximadamente 80% da matrícula nos estados pesquisados.

Ganha proeminência, por parte da União e dos estados da federação, “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). Em um contexto de mais estudantes no Ensino Médio e, consequentemente, mais professores, ganham centralidade as metas do PNE relacionadas à formação inicial. Importa que todos os professores do Ensino Médio sejam licenciados. Sem a licenciatura não são considerados professores, como dispõe o inciso I, do artigo 61 e no *caput* do artigo 62 da LDBEN:

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

do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

As demandas propostas à escola média suscitam a necessidade de formação em nível superior, em cursos de licenciatura. Tal compreensão é reforçada pela Lei nº 9.394/1996 (LDBEN). A partir da referida lei, intensifica-se uma busca por cursos de formação inicial. Por outro lado, mais de vinte anos após a promulgação da LDBEN, as escolas de Ensino Médio no Brasil estão repletas de “professores” sem a adequada formação.

Interessa que a docência seja protagonizada por quem se submeteu a um intenso e extenso processo de formação inicial e continuada. Ela constitui-se como campo de trabalho da construção do saber escolar sistematizado via cultura plural e estatutos científicos diversos, que permitem ao professor estabelecer uma relação com os sujeitos da aprendizagem mediados pelo conhecimento. Para entrar neste campo é preciso estar preparado (CARNEIRO, 2012).

Trata-se de uma contradição quando se considera, de um lado, a centralidade atribuída à educação escolar, e de outro, a “falta” de professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, no Ensino Médio. Nesse contexto, ressaltamos as informações sobre o professor da Educação Básica apresentadas pelo INEP, no documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007*.

No referido documento já era possível perceber a falta de professores habilitados para lecionar nas escolas médias brasileiras em todos os Componentes Curriculares. No ano de divulgação do documento, o ensino de Física era o mais preocupante. Dos 44.566 professores, apenas 11.238 tinham licenciatura em Física. Parte da demanda foi suprida com docentes de Matemática (15.170) e pedagogos (2.636) (BRASIL, 2007). A falta de professores habilitados para lecionar nas escolas públicas de Ensino Médio é histórica, entretanto, a carência de professores intensifica-se a partir da década de 1990 com as reformas da educação e consequente ampliação do acesso à Educação Básica. Com base nos dados apresentados, Ruiz, Ramos e Hingel (2007) evidenciaram a escassez de professores no Ensino Médio e apresentaram um conjunto de propostas estruturais e emergenciais, visando a superar o déficit de docentes no Ensino Médio. Uma década, aproximadamente, se passou e questionamos: o que mudou?

Desde a CONAE (2010), a formação inicial vem sendo destacada como dimensão central da valorização do professor. Sua importância é explicitada na meta 15 do PNE. A importância da formação inicial sugere problematizá-la nos dois estados pesquisados e, mormente, na rede estadual de ensino. Na tabela 6, apresentamos dados sobre a escolarização dos professores do Ensino Médio. Estes dados demonstram que a formação para o trabalho docente, grande questão levantada na LDBEN – Lei nº 9.394/96, PNE (2001-2011) e agora no PNE (2014-2024), ainda está por ser resolvida. A formação é considerada elemento central na consolidação da qualidade da educação pública.

Tabela 6 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio Regular - dependência estadual

Escolarização	Santa Catarina	Santa Catarina (%)	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul (%)
Fundamental Incompleto	0		1	
Fundamental Completo	3		0	
Ensino Médio	1.867	14,7	1.232	5,7
Ensino Superior concluído	10.843	85,3	20.201	94,2
Total	12.713	100	21.434	100

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados apontam que os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul contam, respectivamente, com 85,3% e 94,2% de seus professores do Ensino Médio com o ensino superior concluído. Sem considerar qual a graduação, percebemos que os dois estados da federação, mesmo com amparo legal e políticas públicas voltadas para a formação inicial, ainda não atingiram a totalidade de professores do Ensino Médio com curso superior completo. Santa Catarina apresenta números mais preocupantes.

Fatores como a rotatividade de professores, os baixos salários e a falta de boas condições de trabalho podem explicar o percentual de cerca de 15% dos professores catarinenses do Ensino Médio sem graduação. Para Oliveira e Feldfeber (2006), a baixa remuneração e a deterioração das condições de trabalho decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, das cobranças por maior desempenho profissional, são fatores que contribuem para o precário quadro da formação do professor.

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

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Ganha visibilidade o professor com formação na disciplina que leciona. Trata-se de condição primordial para que o professor do Ensino Médio assuma suas atividades docentes e curriculares, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A adequada formação aparece como um requisito indispensável ao exercício profissional docente e incide sobre a valorização da profissão. Nos últimos anos, principalmente com a CONAE 2010, ampliou-se a compreensão da centralidade da formação inicial e de seus reflexos sobre a carreira docente e o processo ensino aprendizagem.

Assim, em 2014, o MEC divulgou uma Nota Técnica, realizada através do Censo Escolar por meio do INEP, a respeito da adequação da formação inicial dos docentes. Neste âmbito, o INEP elabora o indicador Adequação da Formação, apresentado no quadro 1 a seguir, com o intuito de contribuir com a materialização da meta 15 do PNE.

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

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

Fonte: INEP (2014a).

A opção pela classificação em cinco grupos, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, cria a possibilidade para os sistemas de ensino planejarem ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada dos professores. Isso porque para cada grupo a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização considerou as diferentes experiências em exercício e a carga horária necessária para a integralização da formação do docente. Considerando que o Grupo 1 é formado por docentes que trabalham na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais, a proporção de docentes desse grupo poderia, por exemplo, ser o ponto de partida para o acompanhamento da meta 15 do PNE, nas diferentes escolas e redes de ensino. Ao fazer o bacharelado em um dos Componentes Curriculares e após o desejo de docência realizar a complementação pedagógica, mostra uma aproximação de uma formação adequada, conforme considera o INEP na elaboração do indicador.

A alternativa de ação para a adequação entre a formação e a regência de disciplina dos docentes do Grupo 2, cujos docentes possuem formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica, poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDBEN. O Grupo 3 é composto por professores com licenciatura

em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. Nesse caso, os Programas de formação para segunda licenciatura, com carga horária reduzida (800 a 1.200 horas), conforme diretrizes apresentadas no Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 08/2008, seriam uma alternativa possível aos sistemas de ensino.

Os profissionais do Grupo 4, por possuírem outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e 5 por não terem curso superior completo, não poderiam ser considerados professores, pois não possuem licenciatura. Ao considerar que em outra qualquer profissão não é permitida a quase formação ou outra formação para atuar na carreira, a presença de profissionais sem licenciatura lecionando contrapõe-se à necessária valorização dos profissionais da educação, torna o exercício da profissão com pouca ou nenhuma credibilidade e se opõe a uma educação de qualidade.

Levando-se em conta o enunciado da meta 15, a proporção de docentes no Grupo 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhá-la, por ser “formado por docentes que atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais” (BRASIL, 2015b, p. 5). Com base no referido indicador, podemos constatar, na tabela 7, que, no quadriênio 2013-2016, a média foi de 41,7% dos professores do Ensino Médio da dependência administrativa estadual sem formação para compor o Grupo 1 nas escolas estaduais, ou seja, não possuíam licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Tabela 7 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa - Brasil – 2013-2016

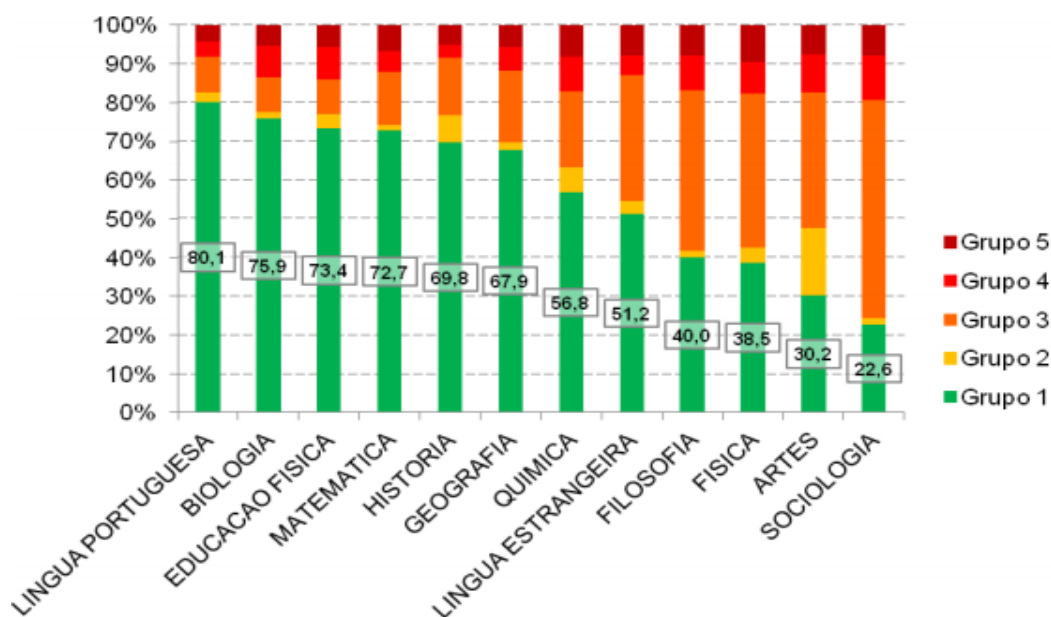
Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	Estadual	56,9	3,9	25,5	7,0	6,7
2014	Estadual	58,7	2,7	25,5	6,7	6,4
2015	Estadual	58,0	3,1	25,6	6,8	6,5
2016	Estadual	59,7	3,1	24,8	6,8	5,6

Fonte: BRASIL (2016b).

Os dados mostram que, para dar conta da meta 15, é necessário às escolas médias estaduais ampliar significativamente o número de professores com licenciatura nos Componentes Curriculares sob sua responsabilidade. Expressam “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39). Destaca a necessidade de políticas para a formação que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016, p. 39).

Sem deixar de considerar o avanço no percentual de professores com formação em nível superior, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas, como mostra o gráfico 1, para os Componentes Curriculares.

Gráfico 1 – Professores do Ensino Médio no Brasil por Componente Curricular ministrado e por formação



Fonte: INEP (2014a).

Ao analisar os dados, com base na garantia prevista na LDBEN e no PNE, fica evidente que a formação inicial do professor do Ensino Médio está distante do preconizado pelos ordenamentos legais. O professor do Ensino Médio tem formação inicial inadequada em todos os Componentes Curriculares. Tem-se, por exemplo, apenas 80,1% dos professores de Língua Portuguesa compondo o Grupo 1,

considerados com formação adequada pelo INEP. Partindo para o outro extremo, vimos os Componentes Curriculares - Sociologia com 22,6% e Artes com 30,2% - que se distanciam do esperado do Grupo 1. Física e Filosofia, por exemplo, apresentam menos de 50% de seus professores com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou com bacharelado na mesma disciplina e com curso de complementação pedagógica concluída.

Atingir a meta 15 requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um. Sem o estabelecimento de um padrão de colaboração, dificilmente as estratégias traçadas no PNE para essa meta poderão ser viabilizadas (DOURADO, 2015).

Os indicadores nacionais relacionados à formação inicial do professor do Ensino Médio mostram-se preocupantes. E a formação do professor do Ensino Médio dos estados pesquisados? Na tabela 8, apresentamos um contexto inquietante com um percentual significativo de professores do Ensino Médio em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul compondo os Grupos 4 e 5. Vislumbramos também um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais sem formação adequada para o exercício da profissão docente.

Tabela 8 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio - Rede Estadual de Ensino por grupo de Adequação da Formação Docente 2013-2016

Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	SC	60,3	1,1	20,9	4,0	13,7
2013	RS	62,1	0,7	27,1	3,8	6,3
2014	SC	59,2	1,1	19,3	4,1	16,3
2014	RS	61,7	0,6	27,2	3,9	6,6
2015	SC	58,7	1,2	19,8	3,7	16,6
2015	RS	61,2	0,7	27,5	3,9	6,7
2016	SC	69,7	0,2	16,1	1,8	12,2
2016	RS	61,2	0,6	28,3	3,6	6,3

Fonte: BRASIL (2016b).

Os dados mostram, no âmbito dos estados pesquisados, contexto preocupante. Apontam um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas sem formação adequada para o exercício

da profissão docente. Reiteramos que, em nível de Brasil, mantém-se um percentual constante de professores no Grupo 1 no quadriênio entre 56,9% e 59,7% e uma pequena oscilação nos demais grupos. Por outro lado, Santa Catarina apresentou um acréscimo de 9,4% nos últimos quatro anos do Grupo 1. Ao mesmo tempo, concentra mais professores no Grupo 5. Há indícios de que Santa Catarina vem se aproximando do proposto na meta 15. O que justifica que os bacharéis estão tendo oportunidades de formação pedagógica e os licenciados em obter uma segunda licenciatura? O estado do Rio Grande do Sul mostra certa estabilidade dentro do Grupo 1 e acima do percentual nacional, o que demonstra a necessidade de um esforço maior em relação a Santa Catarina para cumprir a meta 15.

No âmbito da formação inicial, podemos vislumbrar que todos tenham licenciatura na disciplina que lecionam. Tal compreensão sugere que a

mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

O número de professores dos Componentes Curriculares propõe problematizar a importância das oportunidades de formação inicial na disciplina que lecionam os professores.

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

É importante ressaltar que os dados da tabela 8 mostram uma explícita inadequação da formação. Por outro lado, não evidenciam os limites por Componente Curricular. Conforme a tabela 9, percebemos que um número significativo de professores das escolas estaduais não é licenciado na disciplina que leciona. Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a adequação da formação dos professores do Ensino Médio nos estados pesquisados, realizamos levantamento do percentual de professores habilitados para lecionar Matemática, Língua Portuguesa, História,

Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Educação Física, Arte, Sociologia e Língua Estrangeira.

Tabela 9 - Professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por Componente Curricular ministrado e por formação

Componente Curricular	Santa Catarina			Rio Grande do Sul		
	Professores	Com licenciatura	%	Professores	Com licenciatura	%
Química	1.021	346	33,9	1.554	734	47,2
Física	1.061	200	18,9	1.640	414	25,2
Matemática	1.571	815	51,9	2.522	1.919	76,1
Biologia	1.309	659	50,3	1.790	1.253	71,7
Língua Portuguesa	1.645	1.051	64,0	3.188	2.851	89,4
Língua Inglesa	1.364	884	64,8	1.524	1.026	67,4
Língua Espanhola	191	126	66,0	919	608	66,1
Artes	1.355	785	58,0	1.438	362	25,1
Educação Física	1.611	1251	77,7	1.832	1.615	88,2
História	1.386	891	64,3	1.789	1.340	74,9
Geografia	1.316	748	56,8	1.742	891	51,1
Filosofia	953	375	39,3	1.469	319	21,7
Sociologia	971	256	26,4	1.556	182	11,7

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados da tabela 9 apresentam, em percentuais, os professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e por formação na rede pública estadual no estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Observamos que, dos treze Componentes Curriculares, não há um que apresente 100%. Sugerem a desvalorização do professor, quando todas as disciplinas possuem professores que lecionam sem habilitação no Componente Curricular. Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam, respectivamente, quatro e cinco Componentes Curriculares com percentuais menores que 50%. Física apresenta a situação mais crítica em Santa Catarina e Sociologia no Rio Grande do Sul. No estado catarinense, todos os

Componentes Curriculares estão abaixo de 80,0%. Ao considerar todos os Componentes Curriculares, Santa Catarina apresenta uma média de 51,7%. A situação do Rio Grande do Sul é um pouco melhor, com 55,1%. Entretanto, ambos muito distantes dos 100% preconizados pela meta 15. Podemos destacar que o Indicador Adequação da Formação Docente, que apresentamos na tabela 8, apontava Santa Catarina em uma situação mais confortável em relação ao Rio Grande do Sul. Já quando consideramos os dados da tabela 9, essa situação se modifica. Podemos considerar que os dados de 2016 para Santa Catarina, apresentados na tabela 8, estão superestimados?

De todo modo, os dados expressam uma lacuna quantitativa na formação inicial do professor do Ensino Médio nos dois estados pesquisados e que ainda há muito a ser feito para que se alcance uma adequada formação docente. Suscitam tornar a profissão docente atrativa, na perspectiva de trazer os jovens para as licenciaturas, encaminhá-los para a Educação Básica e garantir sua permanência nas escolas estaduais de Ensino Médio. Mostram que para dar conta da meta 15 será necessário às escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas ampliar significativamente o número de professores com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade.

Sugerem também as discrepâncias estaduais, com explícita “vantagem” do Rio Grande do Sul em determinados Componentes Curriculares. Ao mesmo tempo, expressam, nos dois estados, o desafio de garantir licenciatura no Componente Curricular lecionado no Ensino Médio público estadual, como propõe Kuenzer (2011). Da mesma forma, Dourado (2015) enfatiza a necessidade de políticas para a formação inicial que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (p. 38).

O campo educacional após a Lei nº 13.005/2014 continua preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas médias estaduais. Este contexto já havia sido constatado por Kuenzer (2011, p. 671), que apontava, em âmbito nacional, “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores”. Situação que se acentua com as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas ao acesso a toda a população de 15 a 17 à Educação Básica e “à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária” (p. 671).

Sobre a escassez de professores na escola média estadual mais acentuada em Santa Catarina, quando apresenta 12,2% de docentes que não possuem curso superior completo, questionamos qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). Ao constatar que um pouco mais da metade dos professores da rede pública estadual nos estados pesquisados que lecionam no Ensino Médio têm licenciatura na disciplina que leciona, podemos inferir que a formação inicial é inadequada a uma educação com qualidade socialmente referenciada. No âmbito quantitativo é evidente os desafios e sugerem, de forma concomitante, problematizar também os aspectos qualitativos, e que

sejam criados contextos formativos nos cursos de Licenciatura que proporcionem aos futuros professores: refletir sobre um contexto mais amplo da educação e, além dela, compreender que todos são capazes e necessitam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos, e buscar incessantemente melhorias substanciais nas condições objetivas do trabalho docente (COSTA, 2009, p. 132).

As licenciaturas não podem desconsiderar a juventude que frequenta e que frequentará as escolas médias. É importante que o futuro professor do Ensino Médio mergulhe “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015a, p. 72). Importa que o professor do Ensino Médio envolva-se com uma ampla formação de todos, como preconizam os ordenamentos legais atuais. A LDBEN, no seu artigo 35, que trata do Ensino Médio, aponta a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, dando a possibilidade ao educando de prosseguir seus estudos (inciso I); a preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania (inciso II); o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV) (BRASIL, 2000).

Esta perspectiva está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN) (BRASIL, 2015b). Neste contexto, ressalta-se a estratégia 15.6, que aponta:

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Com base no PNE e nas referidas diretrizes (DCN), Dourado (2015, p. 308) propõe que na formação inicial sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”. Por essa compreensão,

a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015b, p. 8).

Considerando a importância e a complexidade das discussões sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação brasileira, salientamos a

garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (BRASIL, 2015b, p. 7).

Aos limites à formação do professor do Ensino Médio nos estados pesquisados expressos nos dados quantitativos, somam-se os qualitativos que podem ser superados a partir das DCN, quando propõem:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
3. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b)

unidade teórica-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (DOURADO, 2015, p. 305).

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

A discussão sobre a formação do professor do Ensino Médio suscita problematizar também a instituição do SNE, prevista no artigo 13 da Lei nº 13.005/2004, como necessária à materialização do PNE como política de Estado. Vislumbramos, então, possibilidades de universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010). Tal intento pressupõe a adequada formação dos professores das escolas médias estaduais.

A ausência de professores habilitados e a qualidade da formação justificam-se, segundo Kuenzer (2011, p. 672), pela ausência de atratividade da carreira docente. A autora explica que “a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho”. Importa que as políticas de formação articulem-se para garantir “[...] maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens” (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Vale destacar, recentemente, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Contraditoriamente, no que tange à formação inicial, o inciso IV, do artigo 61, dispõe: “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.”

A referida lei permite que a docência na formação técnica e profissional, um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio, seja realizada por profissionais com notório saber. Trata-se de um precedente que ignora a meta 15 do PNE e se contrapõe à valorização da docência e à qualidade do Ensino Médio. Para Silva

(2016), a oferta de qualquer modelo formativo propõe enfrentar o déficit de professores licenciados nos Componentes Curriculares.

Concebemos que a formação não se esgota na graduação. Tal compreensão, expressa nas DCN, sugere problematizar a formação inicial e a continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e gaúchas.

1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates, marcadamente realizados na Conferência Nacional de Educação de 2010, resultaram na meta 16 do PNE, que aponta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência. Tem-se a compreensão de que estudos no campo da pós-graduação compõem espaços de formação continuada. Santa Catarina e Rio Grande do Sul ousam um pouco mais e vão além dos 50%. Em seus Planos Estaduais de Educação (PEE) propõem formar 75% e 80%, respectivamente, dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação.

Deste modo, com base no conteúdo da meta 16, considera-se como possibilidades de formação continuada a oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Neste contexto, sugerimos garantir a todos os professores do Ensino Médio formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e, também, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Esta compreensão supõe avançar em estudos em nível de pós-graduação por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, capazes de oportunizar ao professor a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional (DOURADO, 2015). Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio em cursos de Especialização e de Mestrado e Doutorado, os dados da tabela 10 evidenciam uma busca expressiva pelas Especializações, ficando o Doutorado, por exemplo, com um percentual ínfimo de 0,2% nos dois estados.

Tabela 10 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado - dependência estadual

	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Especialização	6.113	49,1	9.110	42,5
Mestrado	373	2,9	839	4,2
Doutorado	25	0,2	50	0,2

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados demonstram um percentual significativo de professores com Especialização e, ao mesmo tempo, sugerem ampliar expressivamente o número de professores do Ensino Médio com Mestrado e Doutorado. Podemos inferir que a busca pelo *lato sensu* foi intensa nos estados da federação pesquisados. Tal movimento permitiu ousar na meta 16, quando propõe percentuais maiores que a meta nacional. Como consequência, o desafio para cumprir a meta em nível estadual é grande. Advogamos para o Ensino Médio público estadual de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul pelo menos os mesmos percentuais apontados para toda a Educação Básica. Desta forma, Santa Catarina propõe sair dos 52,2% para 75% de professores com pós-graduação nas escolas estaduais em 2024. O esforço do Rio Grande Sul é ainda maior, quando se dispõe a ascender de 46,9% para 80%.

Por outro lado, percebemos limites na busca pelo *stricto sensu*, quando menos de 4,5% dos professores das escolas médias estaduais têm Mestrado ou Doutorado. O que dificulta ou não atrai os professores da rede pública estadual pela procura do *stricto sensu*? Ao mesmo tempo, os dados suscitam ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Mestrado e Doutorado, “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor aponta que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação.

A compreensão da necessária ampliação do número de mestres e doutores lecionando nas escolas de Educação Básica, compartilhada por Dourado (2015), não se explicita no PNE. Contraditoriamente, a estratégia 16.5 do PNE não expressa esta preocupação com o *stricto sensu* quando propõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da

educação básica” (BRASIL, 2014). Tal demanda aparece na meta 18, que trata da carreira dos profissionais da educação, em sua estratégia 18.4, que aponta

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

Destacamos, nos PEE dos estados pesquisados, sinalização para esta questão. Na estratégia 16.7 do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEERS) está proposto proporcionar

[...] o ingresso e incentivo dos professores da rede pública em cursos de pós-graduação, Mestrado e Doutorado nas Universidades Públicas, com bolsas e/ou afastamento integral para estudo, com recebimento de salário integral, sem restrições, após a conclusão do estágio probatório (BRASIL, 2014).

De forma mais tímida, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEESC), em sua estratégia 16.7, propõe

garantir programas de formação de professores e profissionais da educação básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias (SANTA CATARINA, 2016).

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

Os desafios para uma formação em nível de pós-graduação, ao se considerar a importância do *stricto sensu* são imensos. Podemos inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos entes federados em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Nessa perspectiva, apontamos a estratégia 16.1, que propõe

realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

O PNE, em explícita sintonia com as Diretrizes, em suas metas e estratégias concebe formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica de forma articulada e sugere que as políticas públicas estejam voltadas a dar maior organicidade à formação docente. Assim, é importante superar a proeminência em determinadas dimensões da qualidade da Educação Básica e da valorização dos seus profissionais. Para Oliveira (2013, p. 54-55), no Brasil tem-se “atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários”. A opção pela formação e avaliação, isoladas das demais dimensões da valorização dos profissionais da educação, sugere que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2008).

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

Ao analisar o cenário educacional do Brasil, é possível constatar que a educação com qualidade, entendida como direito de todos e responsabilidade do Estado, está garantida na Constituição Federal de 1988 e que os ordenamentos legais asseguram uma educação com qualidade social para todos os brasileiros. Contudo, os resultados das pesquisas apontam para uma educação pública com fragilidades em muitos aspectos, principalmente, na última etapa da Educação Básica (KUENZER, 2010).

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio nos estados pesquisados implica ampliar o número de professores com licenciatura na disciplina que lecionam. Demanda ampliar o número de mestres e doutores. Sugere também

acento nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação e suscita “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 675). Segundo o mesmo autor, condições necessárias para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização do professor, “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (2011, p. 675).

O problema da “falta⁵” de professores no Ensino Médio pode estar relacionado à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos. Enfatizamos a centralidade das condições de trabalho, considerada essencial quando se discute a valorização dos profissionais da educação (CONAE, 2014).

A compreensão da valorização dos profissionais da educação presente nos documentos da CONAE 2010 e 2014 é de uma estreita articulação entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Não basta verticalizar em uma das quatro dimensões. Importa uma sólida formação, uma carreira atrativa, condições adequadas de trabalho. Aspectos centrais na conquista da educação como um direito fundamental, universal e inalienável. O ingresso na carreira do magistério deve se tornar uma opção profissional que desperte nas pessoas interesse pela formação em cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do saber, de modo a aumentar a procura por cursos dessa natureza. Importa, ainda, considerar que uma educação de qualidade está condicionada à atratividade da carreira, associada a uma formação sólida e às condições de trabalho.

⁵ Para Pinto (2014), com exceção da disciplina de Física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata, essencialmente, de um problema de falta de atratividade da carreira docente.

2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Consideramos fundamental problematizar os limites de se permanecer professor do Ensino Médio no Brasil. Este capítulo discute, inicialmente, aspectos relacionados ao Ensino Médio, compreendido como direito de todos e dever do Estado. Tal compreensão sugere condições que garantam o acesso com qualidade e suscita compreender as condições de trabalho dos professores das escolas médias estaduais de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

2.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO

Concebido como etapa da Educação Básica, o Ensino Médio tem especificidade própria, ou seja, destina-se a oportunizar a todos os estudantes uma formação básica comum e integral na perspectiva de garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social. Para tal busca integrar as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho com vistas à superação das concepções reducionistas propedêuticas ou profissionalizantes. De forma contraditória, tivemos a MP nº 746 no contexto do Proposta de Emenda à Constituição nº 241-55 (PEC 55), cujo teor sugeria sua não aprovação pelo Congresso Nacional e abertura imediata de um amplo diálogo nacional que incluíssem os maiores interessados, os estudantes que ocuparam as escolas. Como já referido, a MP nº 746 tornou-se lei.

Neste contexto, faz-se necessário uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens, mas, ao mesmo tempo, assegure a formação básica comum, integral, logo, de qualidade social. Salientamos, no âmbito do currículo, a estratégia 3.1, que propõe

institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte (BRASIL, 2014).

A formação humana integral está implícita na estratégia supracitada, que se articula na busca de garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico,

moral e social. Percebemos uma estreita vinculação com as DCNEM de 2012. As novas diretrizes propõem uma organização curricular que integre as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e produzir maior diálogo entre os Componentes Curriculares. No âmbito do Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial - têm-se três possibilidades: Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado). Analisando algumas posições de defesa quanto aos tipos de oportunidades de formação propostas, Nosella (2011, p. 1.052) indaga:

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

A ausência de identidade do Ensino Médio mantém-se durante a década de 1990, segundo Ramos (2011, p. 772), quando aponta

uma dicotomia instaurada pelo Decreto n. 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico tivesse organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) atualiza esse cenário, possibilitando que a formação técnica de nível médio possa ser efetivada de forma integrada. Consideramos, com base nas DCNEM/2012, o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, logo, sem a pretensão de curso meramente preparatório para a Educação Superior e, da mesma forma, sem se destinar estritamente à formação para o mercado de trabalho.

Nesta pesquisa, o destaque será dado ao Ensino Médio Propedêutico, doravante denominado de Ensino Médio. Tal escolha deve-se ao fato de apresentar matrícula majoritária. Entendemos que o Ensino Médio necessita ganhar em qualidade e também em quantidade. A TFB e a TFL apresentadas anteriormente expressam que o direito à escola média não foi materializado e sugerem condições materiais que permitam passar do proclamado na lei para o efetivo na prática social. Buscas ativas e correção do fluxo fazem-se necessárias para garantir o acesso e a permanência de todos à Educação Básica. Ao mesmo tempo, vislumbramos que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o

aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Estas demandas trazem novos desafios aos docentes que, conforme Oliveira (2014b, p. 451), “devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida”. As condições oferecidas aos docentes precisam ser cada vez mais observadas, ao se constatar que muitas vezes não são “minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas” (OLIVEIRA, 2014, p. 451). No domínio das condições de trabalho interessam as relações de emprego, com destaque ao tipo de vínculo e jornada de trabalho (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

2.2 VÍNCULO

No PNE aspectos relacionados às condições de trabalho estão diluídos nas diferentes metas e estratégias. A meta 18⁶, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor ao propor:

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

Por outro lado, o ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na referida estratégia. Um movimento realizado pelo egresso de uma licenciatura é o de ingressar, via concurso, no magistério. Vislumbramos a estabilidade profissional e as possibilidades de ascensão na carreira. De forma contraditória, a docência está repleta de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Realidade que aflige também os professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. As referidas redes estaduais de ensino apresentam um número expressivo de professores que não possuem estabilidade, como mostra a tabela 11.

⁶ “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

Tabela 11 – Vínculo empregatício professores Ensino Médio regular - dependência estadual

Vínculo empregatício	Santa Catarina	%	Rio Grande do Sul	%
Concursado/efetivo	6.645	52,3	12.624	58,9
Contrato temporário	5.938	46,7	8.751	40,8
Contrato terceirizado	3		2	
Contrato CLT	16	0,1	23	0,1
Não respondeu	111	0,9	34	0,2
Total	12.713	100	21.434	100

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados apontam que os estados pesquisados estão abaixo do proposto no PNE. Santa Catarina possui 46,7% dos professores do Ensino Médio público estadual não concursados, que possuem contrato, em sua grande maioria, temporário. Rio Grande do Sul apresenta número inferior, mas ainda distante do proposto na estratégia 18.1. Ao apresentar um número significativo de professores com contratos temporários, evidenciamos, nos dois estados, com base em Oliveira (2006), certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas nas escolas médias. Os contratos temporários são desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e, por não assegurarem os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos, tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego” (p. 216).

Expressam os dados uma realidade adversa quando se vislumbra a universalização do Ensino Médio com qualidade social. Com um número próximo a 50% dos professores com contrato temporário nos estados pesquisados, evidenciamos um processo de precarização do trabalho docente, uma vez que não possibilitam aos professores a criação de um vínculo com a instituição em que atuam, nem lhes garantem os direitos trabalhistas que têm os que fazem parte do quadro de efetivos (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

Os estados pesquisados, em seus documentos que expressam as políticas educacionais, mostram a importância de uma educação de qualidade. Santa Catarina aponta, no seu PEE, nas estratégias 17.5 e 17.6, assegurar a realização periódica de

concurso público para provimento de vagas, comprovadamente, excedentes e permanentes, de modo a estruturar as redes públicas de Educação Básica, com pelo menos 80% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais da educação não docentes, que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano (BRASIL, 2014). No segundo estado em análise, a situação mostra-se um pouco mais confortável, mas ainda distante do proposto na estratégia 18.3 do PEERS, que propõe

estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, progressivamente, até o início do 6º ano de vigência deste PEERS, 90% (noventa por cento), dos respectivos profissionais do magistério e 80% (oitenta por cento), dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo, através de concurso, e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, com chamada, pela SEDUC-RS⁷, no primeiro ano de vigência deste plano, de todos os professores aprovados em Concurso Público que aguardam ser efetivados (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atrativa, ao possibilitar, segundo Camargo et al. (2006, p. 260), “uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano”. Com base nos autores, inferimos que a estabilidade trabalhista, o ingresso em uma carreira docente definida e a realização de seu trabalho com maior segurança pressupõem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade. Por outro lado, não pertencer ao quadro dos efetivos exclui estes professores “da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola” (CAMARGO et al., 2006, p. 260).

O número expressivo de professores do Ensino Médio da dependência administrativa estadual dos dois estados com contratos temporários pode ser “explicado” pela dimensão econômica. Há uma estreita vinculação entre a forma de contratação e a remuneração dos profissionais da educação. Os professores temporários têm menores remunerações. No Brasil, não se remunera adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006).

⁷ Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Valorizar os professores em geral e da escola média em particular seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a universalização da Educação Básica com qualidade (KUENZER, 2010). Ao considerar os professores que lecionam nas escolas médias estaduais, esperamos que sejam efetivos e possuam vencimentos e remuneração adequada, como determina a Lei nº 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008).⁸ O PSPN⁹, em 2016, foi de R\$ 2.135,64 para a formação em nível médio, na modalidade Normal, para jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Na composição da jornada de trabalho, destacamos o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Em contrapartida, levantamento realizado em 2016 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nas redes estaduais de ensino, onde trabalha a maioria dos professores do Ensino Médio, explicita que a referida lei não é cumprida integralmente em nenhuma das regiões brasileiras. O estado do Rio Grande do Sul não paga o valor do PSPN e não cumpre a jornada extraclasse. Ao mesmo tempo, Santa Catarina não cumpre a jornada extraclasse (CNTE, 2016). Evidenciamos que nos dois estados os professores das redes estaduais de ensino recebem vencimentos básicos diferenciados, e, em muitos casos, inadequados e aquém do PSPN. Este contexto agrava-se com uma jornada sem tempo para os professores organizarem seu trabalho. Chama a atenção estados da Região Sul, detentora de um dos maiores índices do Produto Interno Bruto (PIB) entre as regiões, não cumprirem o valor do piso de R\$ 2.135,64 e tampouco a referência mínima para a jornada extraclasse de 33,33%.

Os dados sistematizados pelo CNTE sugerem, de um lado, a grande disparidade no vencimento básico, na remuneração e no cumprimento da Lei nº 11.738/08. Por outro lado, suscitam a relevância da meta 17, que propõe

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais

⁸ O PSPN é o valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

⁹ Em 2017, o PSPN do magistério foi reajustado em 7,64% e passou para R\$ 2.298,80.

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Para Masson (2016, p. 161), “a equiparação salarial do professor com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha dos jovens, embora isso não seja suficiente”.

Atrelados à discussão da remuneração do professor estão fatores determinantes à universalização do Ensino Médio com qualidade social. Alves e Pinto (2011) esclarecem que a discussão sobre remuneração está vinculada a fatores essenciais à conquista de uma escola pública de qualidade para todos, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social do professor; financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de Educação.

A remuneração dos professores tem melhorado com a aprovação do PSPN. Por outro lado, muitos estados da federação têm considerado o valor mínimo como se fosse o máximo (MASSON, 2016). A aplicação da Lei do Piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (artigo 206, V), que preconiza a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira que atraiam e mantenham os trabalhadores nas escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (CNTE, 2016).

As disparidades estaduais, no que tange à valorização dos professores, sugerem a construção de um SNE com ampla colaboração dos estados da federação para usar da prerrogativa de sua autonomia a fim de valorizar seus professores, e não o contrário. A inexistência de um SNE permite que as políticas educacionais movimentem-se nos diferentes estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; e propostas pedagógicas diversas (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011).

Neste contexto adverso, manifestamos que a rotatividade de professores, a multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente opõem-se à qualidade das escolas médias estaduais. Contratado em caráter temporário, o professor do Ensino Médio pode ser convidado a trabalhar com muitos alunos, em mais de uma escola, em mais de dois turnos e em outra etapa da Educação Básica. O trabalho do professor do Ensino Médio tem se intensificado e

expandido para além da sala de aula, ampliando sua jornada de trabalho e suas atribuições sem a adequada valorização (OLIVEIRA, 2014).

A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio dediquem-se a uma determinada escola.

2.3 ESFORÇO DOCENTE

A jornada de trabalho de um profissional não pode ser extensa e tampouco intensa. No âmbito da educação, advogamos por uma jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação das mesmas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade (SAVIANI, 2011).

Esta compreensão pautou as CONAE 2010 e 2014 e foi contemplada no PNE, quando destaca, na estratégia 17.3,

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

Suscitou no INEP a elaboração do indicador Esforço Docente, que mensura o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício de sua profissão (BRASIL, 2015a). Considera o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica, e articula-se à jornada de trabalho. O quadro 2 a seguir apresenta a descrição dos níveis baseada na distribuição empírica das variáveis.

Quadro 2 – Níveis de Esforço Docente

(continua)

Nível	Descrição
01	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
02	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
03	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

(conclusão)

Nível	Descrição
04	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
05	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
06	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: INEP (2014b).

Não obstante a tentativa de abarcar as duas últimas etapas da Educação Básica, consideramos que o indicador Esforço Docente apresenta limites para a compreensão do Ensino Médio. Qual nível poderia ser a métrica utilizada para acompanhar as estratégias do PNE relacionadas a aspectos das condições de trabalho do Ensino Médio? Com base na especificidade curricular desta etapa da Educação Básica, podemos vislumbrar como métrica: docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa? No entanto, os níveis 05 e 06 expressam claramente a intensificação do trabalho docente.¹⁰

O referido indicador trata de aspectos centrais do trabalho docente, como a quantidade de alunos atendidos, o número de escolas, turnos e etapas trabalhadas. Ter que trabalhar em mais de uma escola, em três turnos e com um número elevado de alunos de diferentes faixas etárias faz parte da rotina dos professores do Ensino Médio no Brasil, como mostra a tabela 12. Os dados de 2016 mostram que 16,7% dos professores que lecionam nas escolas médias estaduais no Brasil têm mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 8,1% que trabalham com mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

¹⁰ Para Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente resulta da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes. Com base na autora, a intensificação do trabalho docente pode ser intensa, com a ampliação das funções/tarefas e/ou extensa com a ampliação da jornada de trabalho.

Tabela 12 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, segundo dependência administrativa - Brasil – 2013-2016

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	Estadual	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4
2014	Estadual	0,7	7,5	22,4	44,9	16,4	8,1
2015	Estadual	0,8	7,4	22,0	45,3	16,7	7,8
2016	Estadual	0,9	7,2	21,5	45,6	16,7	8,1

Fonte: BRASIL (2016c).

De forma contraditória, os dados mostram que a jornada de trabalho dos professores é intensa e extensa. Trabalhar somente no Ensino Médio em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada de um número expressivo de professores do Ensino Médio público estadual no Brasil. Ressaltamos que no interregno 2013 a 2016, aproximadamente, 25% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais concentram-se nos níveis 05 e 06, o que revela uma jornada extensa e intensa.

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

Apontam os dados para uma jornada extensa e intensa que também inclui o tempo necessário para outras atividades essenciais à docência, como o planejamento, por exemplo. Relacionado a este aspecto de intensificação está o fato de que atualmente os professores têm sido responsabilizados por um número de atividades cada vez maior, atividades que muitas vezes nem cabe ao professor desenvolver (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

A dedicação a uma escola e jornadas não exaustivas parece não ser a realidade dos professores do Ensino Médio no Brasil. Ao desagregar os dados do Censo Escolar, verificamos que é bastante comum encontrar professores do Ensino

Médio que trabalham em mais de uma escola, em três turnos, em mais de uma etapa e têm mais de 300 alunos, como demonstra a tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição (%) de funções docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2013

Etapa da Educação Básica	Mais de uma escola (%)	Três turnos (%)	Mais de uma etapa (%)	300 alunos (%)
Ensino Médio	42,4	23,2	69,1	41,0

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados evidenciam um esforço docente intenso. O PNE, com base na Lei nº 11.738, propõe uma jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, realizada em uma única escola e com 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. A materialização do proposto nas metas do PNE poderá representar maior valorização social do professor (MASSON, 2016).

A jornada extensa constitui-se 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. Nestes casos, observamos a intensificação do trabalho docente, entendida também como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo (OLIVEIRA, 2006), que se materializa, dentre outros fatores, no número de alunos por turma. A situação de precarização pela qual passam as escolas e os professores, expressa nas precárias condições de trabalho e remuneração, indica que, no Brasil, a educação não foi priorizada, e sim traduzida nos escassos recursos a ela destinados, em consequência, por exemplo, da ausência de um SNE (SAVIANI, 2005).

Após aproximadamente três décadas de aprovação da Constituição e de mais de vinte anos da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, podemos inferir que as reformas que incidiram sobre as escolas de Educação Básica, os trabalhadores da educação e os estudantes, vieram na contramão de uma “escola pública de qualidade para todos, como direito social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 15). A expansão da

cobertura escolar aconteceu de forma incompleta e, segundo Oliveira (2014b, p. 447), sem garantir condições adequadas para o “bom desempenho das atividades profissionais nas escolas, e, ao mesmo tempo, perseguem a eficácia do sistema por meio de regulação centrada nos resultados de testes padronizados”. Ganhou centralidade a avaliação do rendimento escolar com “grandes impactos sobre os docentes” (OLIVEIRA, 2014, p. 453). Na concepção de Barroso (2005), as reformas implementadas no Brasil seguiram uma lógica mundial de responsabilização dos docentes e competição entre as escolas com base nas avaliações em larga escala.

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

Tabela 14 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por esforço necessário para o exercício da profissão 2013-2016

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	SC	1,0	6,4	11,5	45,9	26,6	8,6
2013	RS	0,4	7,0	20,5	48,5	17,5	6,1
2014	SC	1,6	7,0	12,4	45,5	24,9	8,6
2014	RS	0,5	7,7	21,1	47,9	16,7	6,1
2015	SC	1,7	7,1	11,3	46,7	24,8	8,4
2015	RS	0,5	7,7	21,2	47,9	16,8	5,9
2016	SC	1,9	7,5	11,3	46,2	24,0	9,1
2016	RS	0,5	6,8	19,2	48,4	18,4	6,7

Fonte: BRASIL (2016c).

Os dados apontam que a realidade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul seguem os números nacionais, com 79,3% e 73,5%, respectivamente, concentrados nos níveis 4, 5 e 6. Destacamos, porém, que são os docentes das escolas médias estaduais catarinenses que realizam um maior esforço docente. Contraditoriamente, 9,1% lecionam para mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Paralelamente ao acesso, as políticas públicas educacionais focadas na permanência do jovem na escola média devem garantir condições de ensino “que impliquem em maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens” (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Em oposição ao exposto por Oliveira (2010), verificamos, nos estados pesquisados, um número expressivo de professores que lecionam em mais de uma escola. Os professores catarinenses e gaúchos do Ensino Médio ampliam sua jornada de trabalho em outros estabelecimentos, como mostra a tabela a seguir. A não fixação do professor em uma única escola o impede de criar vínculos com seus estudantes e vai de encontro à garantia do direito a uma Educação Básica qualificada, que tem o Ensino Médio como seu acabamento (CURY, 2008).

A relação entre as condições de aprendizagem e de ensino é apontada por Saviani (2011, p. 12), ao defender a implantação da jornada de tempo integral em uma única escola com tempo “dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem”. De forma contraditória, dedicar-se a uma determinada escola e a seus alunos não faz parte da realidade do professor do Ensino Médio, como demonstra a tabela 15.

Tabela 15 - Distribuição (%) de funções docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC e RS – 2016

Abrangência	Mais de uma escola (%)	Mais de 11 turmas (%)
Santa Catarina	47,7	51,6
Rio Grande do Sul	42,8	37,3

Fonte: BRASIL (2016a).

Os professores do Ensino Médio de Santa Catarina trabalham, em sua maioria, com mais de 11 turmas. O mesmo acontece com 37,3% dos professores gaúchos. Os dados apresentados são corroborados pelo recente estudo de Alves e Pinto (2011). A partir dos microdados da PNAD de 2009, os autores mostram que os professores do Ensino Médio têm mais aulas e turmas quando comparado com os professores das outras etapas da Educação Básica. Isso representa ampliação da jornada individual de trabalho do docente das escolas médias, sendo responsável, muitas vezes, pelo seu adoecimento, além da sua baixa produtividade após a segunda jornada de trabalho, o que pode interferir na qualidade do seu desempenho.¹¹ Ter como parâmetro a universalização do Ensino Médio com qualidade permite inferir, com base nos dados da matrícula e nos indicadores discutidos, que, nas duas últimas décadas, as políticas educacionais implementadas consolidaram, nos dois estados do sul, a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 642).

A ausência de políticas educacionais que valorizem os professores, associada às pressões da sociedade capitalista condicionam o professor a trabalhar mais (MEDEIROS, 2014). Os dados apresentados indicam que há muito ainda a ser feito com relação à valorização dos professores do Ensino Médio, mormente, nos dois estados pesquisados. Por outro lado, com mais intensidade na última década, percebe-se um esforço coletivo para a elaboração de uma política educacional voltada à melhoria da qualidade da educação. Há compreensão na área da educação da necessidade de avanços com relação ao acesso, permanência e melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como a formação e valorização dos profissionais da educação. Reiteramos, no âmbito do Ensino Médio, as possibilidades virtuosas trazidas pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE.

A discussão sobre aspectos das condições de trabalho alinhadas à universalização do Ensino Médio com qualidade é destacada por Alves e Pinto (2011). Apontam que a conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa por uma adequada jornada de trabalho que contemple “hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente,

¹¹ O problema amplia-se quando consideramos o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas ministrar aula. “Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir” (ALVES; PINTO, 2011, p. 619).

em uma única escola” (p. 633). A esse Componente incorporam a remuneração adequada. Para esses autores, equacionados esses dois componentes, “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas” (p. 633).

2.4 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MÉDIAS

No âmbito das condições de trabalho, abordamos até aqui as relações de emprego. De acordo com Oliveira e Assunção (2010, p. 1), as condições de trabalho podem ser concebidas em sentido amplo quando incorporam também o “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades”. Ganha relevo a infraestrutura das escolas médias. Sua adequação tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem, e sejam estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2010). A qualidade da Educação Básica requer condições materiais que permitam passarmos do proclamado na lei para o efetivo na prática social. Para além do acesso à escola, vislumbramos que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Assumir a formação de todos os jovens matriculados no Ensino Médio com base no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, independentemente da origem socioeconômica, requer, segundo Moura (2013), ações planejadas que contemplem diferentes dimensões, como a infraestrutura física e pedagógica das escolas, articuladas a outras, como o financiamento, a colaboração entre os entes federados e a valorização dos professores.

De forma contraditória, os dados apresentados na tabela 16 adiante revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio são inadequados, com ausência de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de Ciências.

Tabela 16 – Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio

Dependências físicas	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
Biblioteca	83,1	97,0
Laboratório de Informática	92,9	95,1
Laboratório de Ciências	26,7	89,8
Quadra coberta	35,7	43,1
Auditório	29,5	40,5
Sala dos professores	85,2	97,8

Fonte: BRASIL (2016a).

A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do estudante do Ensino Médio. Por outro lado, os dados evidenciam que os entes federados não dotaram as escolas médias de toda infraestrutura física, técnica e de serviços necessária adequada. Santa Catarina mostra números mais preocupantes em relação ao Rio Grande do Sul. Os dados apontam que 73,3% e 70,5% das escolas de Ensino Médio catarinenses não possuem laboratório de Ciências e auditório, respectivamente. Podemos inferir, também, que a maioria das escolas médias catarinenses apresenta espaços problemáticos. Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários.

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade enquanto direito social, superando os aspectos prático-profissionais exige, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Os desafios de universalizar o Ensino Médio com qualidade social pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso. De forma apropriada, a centralidade das condições de trabalho ganha relevo na meta 20, que trata do financiamento da educação, em sua estratégia 20.7, que propõe

implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em

aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014).

No âmbito do Ensino Médio público estadual, os indicadores arrolados apresentam um contexto inadequado nos dois estados. Podemos inferir que Santa Catarina apresentou indicadores mais preocupantes. Ao mesmo tempo, os dados apontam também no Rio Grande do Sul limites à valorização dos professores das escolas médias estaduais e sugerem que ela passou, e ainda passa, nos estados pesquisados, por um intenso processo de massificação barata (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

Ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio com qualidade socialmente referenciada suscita superar a regulação educativa imposta no Brasil (OLIVEIRA, 2006). Sugere um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Implica uma reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria da formação, carreira, remuneração e das condições de trabalho dos professores da escola média estadual. Mudanças na escola média são urgentes. Tais mudanças não podem se limitar ao currículo apenas. Reformular o Ensino Médio priorizando somente mudanças curriculares, como parece indicar a Lei nº 13.415, é uma simplificação (SILVA, 2016).

Por outro lado, há as sínteses dos debates das CONAE de 2010 e 2014 e a possibilidade de tornar o PNE uma política de Estado. Trata-se de uma agenda para a educação brasileira que considera, no domínio da valorização dos profissionais da educação, a necessária articulação entre formação, carreira, salário e condições de trabalho (DOURADO, 2013). O PNE apresenta-se como possibilidades, na perspectiva da universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010), sem desconsiderar suas vicissitudes, aponta nas metas perspectivas virtuosas para a escola média pública estadual.

Existe também a possibilidade de institucionalização do SNE e da aplicação de 10% do PIB em educação pública, previstos no PNE. Com esta compreensão, faz-se necessário, por exemplo, ampliar a vinculação constitucional de recursos para a educação. A Constituição Federal estabelece que a União invista um mínimo de 18% da receita resultante de impostos em educação, e estados e municípios, 25%. Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens

que frequentam a escola média estadual terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes.

A homologação pelo ministro da Educação, em maio de 2009, das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, indica que há muito a fazer para que o acesso exclusivamente por concurso público, a formação continuada articulada à prática educativa, a progressão na carreira e a avaliação de desempenho estejam articulados aos reais interesses dos docentes e elevem sua remuneração em percentuais significativos ao longo da vida profissional. No Brasil, a discussão de uma carreira nacional encontra vivas resistências no sistema federativo do país. Como estabelecer carreira única para docentes da Educação Básica com formas de ingresso e permanência que sejam válidas em todo o país, se a obrigação para com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é dos municípios e o Ensino Médio dos estados? Além disso, a autonomia de que desfruta cada estado e município como ente federado, somada à baixa capacidade arrecadatória de muitos deles, sobretudo municípios com menos de 20 mil habitantes, são fortes obstáculos à construção de carreira única no país.

O retrato da escola média estadual dos dois estados, expresso nos dados que apontam acomodação da matrícula, indicadores educacionais preocupantes, precarização e intensificação do trabalho docente exigem do professor “competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 2011, p. 686). A realização do trabalho em espaços precários, sem os recursos necessários, com remuneração e jornada inadequadas, convivendo com indicadores educacionais desfavoráveis, vai exigir do professor das escolas médias estaduais “mais esforço, competência, criatividade e compromisso. Isso torna o trabalho docente no Ensino Médio um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (KUENZER, 2011, p. 677). Tal realidade é um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no país (GATTI; BARRETO, 2009).

A análise dos dados indica que a universalização do Ensino Médio com qualidade social exige políticas públicas regulares capazes de enfrentar a escassez de professores habilitados no Ensino Médio, condicionada pela baixa atratividade da carreira docente “com seus severos impactos sobre a qualidade do Ensino Médio,

cuja matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (KUENZER, 2011, p. 675). Sem esse enfrentamento, esvai-se “a perspectiva do Ensino Médio como Educação Básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633). Universalizar o Ensino Médio com qualidade social alinha-se à possibilidade de reafirmar a importância da escola e de seu papel precípua: socializar o conhecimento científico. Nesse âmbito, sempre que a ciência não se constitui em interesse imediato de jovens de 15 a 17 anos, “é papel da escola também educar os interesses dos estudantes” (RAMOS, 2011, p. 782).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado articula-se às inquietações iniciais da pesquisadora, que leciona há aproximadamente duas décadas no Ensino Médio e tem percebido a busca constante de identidade nesta etapa da Educação Básica. O desafio de universalizar o Ensino Médio com qualidade no Brasil é imenso. Esta conquista passa por uma escola média com indicadores educacionais de matrícula adequada à idade e etapa, com garantia de uma formação que faça sentido e oportunize a todos os jovens de 15 a 17 anos uma formação integral, abrangendo aspectos humanísticos e científicos, com professores valorizados, infraestrutura adequada a essa etapa de ensino, com ações articuladas envolvendo as redes de ensino e os entes federados.

Os dados com relação ao acesso ao ambiente escolar do aluno pertencente ao grupo de 15 a 17 anos de idade indicam que os números registrados em 2015 mostraram-se distantes do apontado na meta 3 proposta no PNE. O Ensino Médio não está acessível para praticamente 4,4 milhões de jovens brasileiros de 15 a 17 anos. Com relação aos estados pesquisados, há milhares de jovens catarinenses e gaúchos fora da escola ou “retidos” no Ensino Fundamental. Verificamos que 120 mil jovens residentes em Santa Catarina, com idade adequada para o Ensino Médio, não estavam nele matriculados. O contexto no Rio Grande do Sul é mais complicado, pois são 222 mil jovens ausentes do Ensino Médio.

Concebemos a indissociabilidade entre quantidade e qualidade. Para que se materialize o que está preconizado no PNE é necessário ampliar o acesso e, concomitantemente, qualificar o ensino ofertado. Vislumbramos a democratização do acesso ao Ensino Médio como direito social em articulação com uma formação com qualidade para todas e todos. Destacamos que a qualidade da Educação contempla dimensões contraditórias e complexas para que possa ser compreendida de forma ampla. Inclui aspectos sociais, econômicos e culturais dos estudantes; direito de todos e dever correlato do Estado em garantir uma educação de qualidade; gestão democrática da escola e da educação; formação e condições de trabalho adequadas.

É no contexto da última dimensão que nos debruçamos quando nos propusemos a responder à questão norteadora: quais os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul? Buscamos desvelar a centralidade atribuída ao professor do Ensino Médio no âmbito das políticas

educacionais implementadas para esta etapa da Educação Básica. Pautamo-nos na análise de indicadores educacionais que contribuiu para conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Os dados apontam características demográficas e aspectos da formação e das condições de trabalho do professor nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Mostram um grupo singular de profissionais do sexo feminino, com idade entre 33 e 50 anos e servidor público da rede estadual de ensino. Com relação à formação dos professores catarinenses e gaúchos pesquisados, mesmo com o amparo legal da LDBEN, no seu artigo 62, ao determinar que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, mostrou-se inadequada. Os dados indicam a possibilidade de ser professor do Ensino Médio sem ter licenciatura.

Ao analisar o Indicador Adequação da Formação Docente, evidenciamos um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas sem formação adequada para o exercício da profissão docente. Em 2016, Santa Catarina apresentou 69,7% dos seus professores pertencentes ao Grupo 1, considerado com adequada formação docente. Rio Grande do Sul, por sua vez, exibiu 61,2%. Destacamos que o estado catarinense ampliou em 9,4% a participação no Grupo 1, mas, ao mesmo tempo, concentra 12,2% dos “professores” sem curso superior. Ao pautarmos o Grupo 1 como métrica da formação docente, fica evidente a necessidade de as escolas médias estaduais ampliarem significativamente o número de professores com licenciatura nos Componentes Curriculares sob sua responsabilidade. Pois não é raro encontrar um pedagogo lecionando Língua Portuguesa, Física, Química ou alguém formado em Biologia ensinando Matemática. Dos 13 Componentes Curriculares, não há um que apresente 100% dos seus professores licenciados na área. Ao considerar todos os Componentes Curriculares, Santa Catarina apresenta uma média de 51,7% de professores licenciados na disciplina que ministram. A situação do Rio Grande do Sul é um pouco melhor, com 55,1%. Entretanto, ambos muito distantes dos 100% preconizados pela meta 15.

No âmbito da formação continuada, mais especificamente a formação no *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites a

serem superados. Sabemos que a meta 16 do PNE, ao propor 50% de formação em nível de pós-graduação, destaca o *lato sensu*. Os dados mostram que a busca pela referida possibilidade de formação continuada logrou êxito, quando constatamos que existe um percentual significativo de professores com Especialização. Tal movimento permitiu aos estados pesquisados ousarem na meta 16, quando sugere percentuais maiores que a meta nacional. Santa Catarina propõe-se a sair dos 52,2%, em 2016, para 75%, em 2024, de professores com pós-graduação nas escolas estaduais. O esforço do Rio Grande Sul é ainda maior, quando se propõe a ascender de 46,9% para 80%. Por outro lado, a busca pelo *stricto sensu* e a possibilidade de ampliar o número de mestres e doutores parece pífia. Percebemos limites na busca pelo *stricto sensu*, quando menos de 4,5% dos professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas têm Mestrado ou Doutorado. Os dados suscitam ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Mestrado e Doutorado.

Vislumbramos professores do Ensino Médio com licenciatura no Componente Curricular que lecionam com Mestrado e, quiçá, Doutorado. E no âmbito das condições de trabalho? Professores com vínculo efetivo de trabalho em uma escola que dispõe de adequada infraestrutura? Compreender as condições de trabalho do professor justifica-se por condicionar a qualidade do Ensino Médio. Contraditoriamente, Santa Catarina possui 46,7% dos professores do Ensino Médio público estadual não concursado, que possuem contrato, em sua grande maioria, temporário. Rio Grande do Sul, com 40,8%, apresenta uma situação melhor, mas ainda distante dos 90% propostos na estratégia 18.1 do PNE. A referida estratégia oportuniza ao professor do Ensino Médio colocar-se na condição de pertencer ao quadro dos efetivos da escola e de poder participar na elaboração e implementação do seu projeto político pedagógico. Sugere professores efetivos com formação e com uma jornada de trabalho que não seja extensa e tampouco intensa.

A preocupação com a jornada de trabalho do professor suscitou no INEP a elaboração do indicador Esforço Docente. A análise desse indicador mostrou que o Ensino Médio, nos estados pesquisados, convive com professores nas escolas estaduais que trabalham em muitas escolas, com muitas turmas, etapas e turnos. Os dados de 2016 mostram que a jornada de trabalho dos professores é intensa e extensa. Trabalhar somente no Ensino Médio em uma única escola, em dois turnos e com um número adequado de alunos não faz parte da jornada de 33,1% dos

professores catarinenses e de 25,1% dos professores gaúchos. Ressaltamos que, no interregno de 2013 a 2016, um percentual maior de professores do Ensino Médio, das escolas estaduais de Santa Catarina, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Esse contexto adverso de ambos os estados evidencia-se mais ainda quando abrimos o indicador Esforço Docente e explicitamos o número de escolas e turmas dos professores. Percebemos que 47,7% dos professores catarinenses lecionam em mais de uma escola e que 51,6% têm mais de 11 turmas. Números maiores que os apresentados no Rio Grande do Sul. É revelador que o professor catarinense possui uma jornada mais extensa e intensa, quando comparada aos professores do Rio Grande do Sul.

Enfatizamos que as condições de trabalho do professor envolve também a infraestrutura das escolas. A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do estudante do Ensino Médio. Por outro lado, os dados evidenciam que os entes federados não dotaram as escolas médias de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária. Os dados apontam escolas públicas estaduais dos estados citados sem bibliotecas, laboratórios de Informática e de Ciências, quadras de esporte, auditório e sala de professores. Santa Catarina mostra números mais preocupantes em relação ao Rio Grande do Sul. Os dados indicam que 73,3% e 70,5% das escolas de Ensino Médio catarinenses não possuem laboratório de Ciências e auditório, respectivamente.

Por meio da análise das duas dimensões/categorias de conteúdo referentes à valorização do professor dos dois estados pesquisados, foi possível constatar que ambos distanciam-se das metas propostas pelo PNE, que apontam para uma educação de qualidade articulada à valorização dos professores. Podemos inferir que os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul têm uma grande dívida com os professores do Ensino Médio no que se refere à sua valorização. Advogamos que a concretização de grande parte das metas do PNE, e dos Planos Estaduais de Educação a ele articulados, envolve a valorização dos profissionais da Educação Básica e o compromisso com elas é fundamental. A universalização do Ensino Médio com qualidade social nos dois estados só será materializada com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação inicial e continuada e condições de trabalho adequadas. Somente com todos os professores valorizados e

prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar uma escola média que garanta a todos os jovens catarinenses e gaúchos o direito social à sua conclusão.

A superação desse contexto adverso mostrado por meio da análise dos indicadores educacionais suscita o aumento significativo dos gastos públicos com educação no Brasil, o que remete à meta 20 do PNE com a aplicação de 10% do PIB em educação pública. A universalização do Ensino Médio com qualidade social sugere mais recursos financeiros e não o contrário. Consideramos também fundamental a institucionalização de um SNE. A gestão e financiamento da educação, no âmbito do estabelecido na Lei nº 13.005/2014, constituem-se em elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes federados na materialização das metas do PNE, com destaque às relacionadas ao professor do Ensino Médio das escolas estaduais e sua valorização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 18ª Reunião Anual. **Anais...** Caxambu, MG, 1995.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, out. 2005.

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

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996b**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. 2000.

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

_____. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico – **Censo Escolar**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

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

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

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

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2013 a 2016. Brasília: MEC/INEP, 2016a.

_____. Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica. **Indicadores Educacionais**, 2013 a 2016. Brasília: MEC/INEP, 2016b.

_____. Indicador Esforço Docente. **Indicadores Educacionais**, 2013 a 2016. Brasília: MEC/INEP, 2016c.

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

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

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. São Paulo: Vozes, 2012. 283p.

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

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

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

COSTA, G. L. M. Flexibilização da Formação Inicial do Professor de Matemática: expansão com qualidade social?. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Org.). **Políticas públicas e formação de professores**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2009. v. 1. p. 117-138.

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

CURY, C. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DEMARTINI, Z. de B; ANTUNES, F. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, p. 37-56, 2016.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, p. 299-324, 2015.

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

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

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a Proletarização. **Revista Teoria & Educação**, s.l., n. 4, 1991.

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

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

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978. 244p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**: 2007-2015. Brasília, 2015.

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

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

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

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

_____. Apresentação Dossiê Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100002>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

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

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

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

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

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

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011.

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

OLIVEIRA, C. da S. de. A valorização do professor do Ensino Médio nos estados de

Santa Catarina e Paraná: entraves, desafios e possibilidades. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, R. L. P.; ADRIÃO, T. Os 25 anos da Constituição de 1988. In: LEITE, Y; MILITÃO, S.; LIMA, V. (Org.). **Políticas Educacionais e qualidade da escola pública**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 1. p. 29-42.

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

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

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

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 3, 2014.

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

PINTO, M. N.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 611-626, 2012.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes

modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, 26 de junho de 2015.

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

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: CNE/CEB, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de...sc-452/...plano-estadual.../file->>. Acesso em: 10 set. 2016.

SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia, 2011.

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

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

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

_____. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015b.

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

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, v. 30, p. 53-72, 2008.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da

política educacional. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 10, p. 153-178, 2015.

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