



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ENADIR DA SILVA CABRAL

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA
CATARINA: EMBATES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Tubarão
2016

ENADIR DA SILVA CABRAL

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA
CATARINA: EMBATES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES**

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

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão

2016

Cabral, Enadir da Silva, 1962-
C12 O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa
Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos
professores / Enadir da Silva Cabral; -- 2016.
83 f. : 30 cm

Orientador : Gilvan Luiz Machado Costa.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2016.
Inclui bibliografias.

1. Professores. 2. Ensino médio – Santa Catarina. 3.
Educação e Estado. 4. Condições de trabalho. I. Costa, Gilvan
Luiz. II. Universidade do Sul de Santa Catarina –
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 370.92

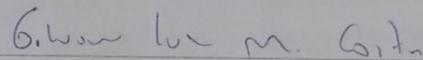
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

ENADIR DA SILVA CABRAL

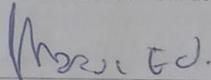
O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA
CATARINA: EMBATES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES

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.

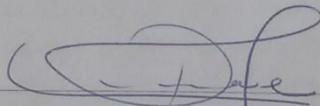
Tubarão, 29 de agosto de 2016.



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



Professor Marcos Edgar Bassi, Dr.
Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Doutora Luciane Pandini Simiano, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pelo sopro de vida. Ao Seu Filho Jesus, por Seu amor incondicional e, ao Espírito Santo, pelo companheirismo nesta caminhada.

Ao meu marido, professor, que inspirou esta pesquisa.

Às Irmãs da Sociedade Divina Providência, pelo tempo disponibilizado para a realização deste trabalho.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da UNISUL, Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, testemunho de luta pela educação brasileira. Foi um privilégio tê-la conhecido. Obrigada pela oportunidade de ter sido sua aluna.

Ao Orientador, Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, pelo incentivo, pelo apoio e pela segurança passada por meio de sua competência e orientação. Agradeço também pela oportunidade de integrar o Projeto de Pesquisa “O trabalho docente no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores”.

A Claudineia, colega que cooperou com os dados do INEP para que este trabalho se tornasse possível.

À Professora Doutora Letícia Carneiro Aguiar, por ter-me aceitado como aluna especial.

À Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, por compartilhar seus saberes.

A Daniela Leandro Eufrázio, pelo zelo e eficiência desprendidos durante o curso.

Ao professor Flavio Calónico, incentivador desta caminhada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa está em compreender os entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina. Realizou-se um breve movimento de imersão na história dos ordenamentos legais, que apontam para uma educação brasileira com qualidade como direito de todos e dever do Estado, já que a valorização dos profissionais da educação também está elucidada como um elemento relevante, considerando o professor como um dos sujeitos importantes no processo educacional. Analisaram-se os indicadores educacionais, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, relacionados à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores das escolas estaduais do Ensino Médio em Santa Catarina, cotejando os dados no Brasil. O contexto apresentado, por meio da análise, aponta para grandes desafios e suscita a valorização dos profissionais do Ensino Médio. Sugere superar a escassez de professores formados e atuantes na escola média tanto no Brasil quanto em Santa Catarina. Mostra também a importância de os professores trabalharem em uma única escola, em dois turnos, com número de turmas e alunos condizentes com a universalização do Ensino Médio com qualidade social. O estudo aponta os limites à valorização dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e as possibilidades contidas na Lei nº 13.005/2014, relacionadas à escola média e à valorização dos professores. E sugere a materialização de suas metas como condição necessária à universalização do Ensino Médio, compreendido como direito social e subjetivo de todos os jovens.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Formação Docente. Condições de Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the obstacles, challenges and opportunities for the enhancement of education professionals brought by the educational public policies related to the initial and continuing education and high school teachers' working conditions in state schools in the state of Santa Catarina. Held a brief immersion movement in the history of legal systems, which point to a Brazilian quality education as everyone's right and duty of the State, as the appreciation of education professionals is also elucidated as an important element considering the teacher as one of the important subjects in the educational process. educational indicators were analyzed through microdata School Census of Basic Education, provided by the National Institute of Educational Studies Teixeira, related to the initial and continuing education and working conditions of teachers in state schools of education East Santa Catarina, comparing with the data in Brazil. The context presented, through the analysis, points to great challenges and raises the value of high school professionals. Suggests overcome the shortage of trained and active teachers in middle school in Brazil and in Santa Catarina. It also shows the importance of teachers to work in a single school in two shifts, with the number of classes and students consistent with the universalization of secondary education with social quality. The study points out the limits to the valuation of high school teachers in Santa Catarina state schools and the possibilities contained in Law 13,005 / 2014 related to the middle school and the appreciation of teachers. And suggests the realization of your goals as a necessary condition for the universalization of secondary education, understood as a social and subjective right of all young people.

Keywords: Educational Policy. High School. Teacher Training. Working Conditions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	37
Quadro 2 - Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação à disciplina que leciona	37
Quadro 3 - Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação à disciplina que leciona em Santa Catarina	45
Quadro 4 - Categorias de adequação do esforço dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum do Ensino Médio, segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013	41
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos no Brasil – 1991/2014	25
Tabela 2 - Faixa etária dos docentes do Ensino Médio	43
Tabela 3 - Sexo dos professores do Ensino Médio.....	43
Tabela 4 - Raça/cor dos professores do Ensino Médio	43
Tabela 5 - Escolaridade dos professores do Ensino Médio	46
Tabela 6 - Componentes curriculares e número de professores do Ensino Médio.....	47
Tabela 7 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação	48
Tabela 8 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado	54
Tabela 9 - Santa Catarina: infraestrutura das escolas com Ensino Médio Regular na dependência administrativa estadual (2014).....	58
Tabela 10 - Professores do Ensino Médio público efetivos – Brasil – 2015.....	60
Tabela 11 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio Regular – dependência administrativa estadual – por vínculo (2014)	61
Tabela 12 - Vencimentos/remunerações e hora-atividade nas redes estaduais de estados e Distrito Federal – 2016.....	63
Tabela 13 - Distribuição dos professores do Ensino Médio quanto ao número de escolas, turnos, etapas e alunos – Brasil – 2014	66
Tabela 14 - Distribuição dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino por níveis de esforço docente – 2014.....	66
Tabela 15 - Santa Catarina: número de etapas da Educação Básica em que trabalha o professor do Ensino Médio – dependência estadual	67
Tabela 16 - Santa Catarina: número de série ou ano em que trabalha o professor do Ensino Médio – dependência estadual.....	68
Tabela 17 - Santa Catarina: número de turmas em que o professor do Ensino Médio Regular do estado de Santa Catarina – da dependência estadual – leciona, considerando as turmas do Ensino Fundamental (2014).....	68
Tabela 18 - Santa Catarina: número de alunos – média – por turma e número de turmas por série no Ensino Médio	71

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CEDEM – Centro de Documentação e Memória
CIDE – Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CP – Conselho Pleno
CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
SEB – Secretaria de Educação Básica
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

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO MÉDIO E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR	19
2.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2.1.1 A qualidade da educação	21
2.2 ELEMENTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	24
2.3 A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	29
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	36
3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	36
3.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA	42
3.2.1 Perfil demográfico do professor do Ensino Médio de Santa Catarina	42
3.2.2 A formação inicial do professor do Ensino Médio de Santa Catarina	44
3.2.3 A formação continuada do professor do Ensino Médio em nível de pós- graduação	53
4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	57
4.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: RECURSOS MATERIAIS	57
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: VÍNCULO E ASPECTOS DA REMUNERAÇÃO	59
4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: ESFORÇO DOCENTE	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “A valorização dos professores do Ensino Médio” deu-se pela influência de minha própria trajetória profissional, que tem, até os dias de hoje, 34 anos.

Fui aluna da rede pública e concluí o Científico em 1979. Essa escola oferecia o primeiro ano de Núcleo Comum e, na segunda série, podíamos optar por continuar no Científico ou cursos profissionalizantes. Na época, era uma escola pública de excelentes resultados e atraía estudantes das cidades vizinhas.

Em 1982, iniciei minhas atividades profissionais como professora de Artes, embora sem habilitação, em uma fundação, mantida por um Banco, que atendia desde o pré-escolar até o Ensino Médio.

Depois de formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, assumi a Coordenação Pedagógica do Ensino Médio na mesma instituição.

Nessa fase, o Ensino Médio, em Santa Catarina, já havia passado por reformas em sua estrutura curricular. O Ensino Médio poderia ser profissionalizante e, nesse caso, tratava-se de um Ensino Médio Técnico em Administração. A proposta da referida instituição era a de atender uma comunidade carente desde o pré-escolar até o Ensino Médio. Durante os treze anos em que trabalhei nessa escola, observava que a expectativa dos familiares, ao matricular seus filhos, era a de um dia ver seu filho trabalhar em uma agência do Banco mantenedor da escola. Era possível observar uma esperança, uma expectativa na trajetória escolar de cada estudante.

Em busca de segurança profissional, prestei concurso público em 1994, e me efetivei em uma escola pública que também atendia desde a pré-escola até o Ensino Médio.

Dessa vez, iniciei como Orientadora Educacional e assumi a Direção em menos de um ano de efetividade. Foi um desafio profissional muito proveitoso e, a partir daí, passei a observar a escola como um todo, porém o maior desafio estava nos jovens do Ensino Médio. A escola passava por um processo de evasão muito grande na última etapa da Educação Básica.

Eram ofertadas duas turmas de pré-escola no turno matutino e duas no turno vespertino. As turmas do Fundamental 1 e 2 também eram bastante significativas. A escola totalizava, nos três turnos, aproximadamente 1.700 alunos. Ocorre que, no Ensino Médio, ofertado apenas no período noturno, as turmas eram vazias, formando um grande funil. Na tentativa de compreender esse processo, foi aberto um canal de escuta em que alunos e pais foram ouvidos pela Direção e Equipe Pedagógica. Foi possível observar que as famílias faziam matrícula na escola, mas não havia uma esperança de futuro melhor por meio da escola para

seus filhos. Nessa época, o Ensino Médio passava por outro processo de mudança. Agora o Ensino Médio não era mais profissionalizante e, sim, de educação geral.

A escola apresentava muitas fragilidades em sua estrutura física, mas a comunidade era muito participativa e realizou muitos trabalhos de mutirão aos sábados, por meio da Associação de Pais, o que não era suficiente para atender às necessidades de biblioteca, laboratórios equipados, quadras cobertas, materiais didáticos, recursos tecnológicos e demais condições para que se materializasse uma educação pública com a qualidade esperada por todos. Diante de todas essas dificuldades, o que mais me chamava atenção era o esvaziamento da escola no Ensino Médio, o desencanto dos jovens, nessa fase, que deveria ser o coroamento da vida escolar na Educação Básica. Havia também muita dificuldade na contratação de professores habilitados para a matriz curricular de educação geral, muita rotatividade de professores no Ensino Médio. As aulas eram dadas por professores, muitas vezes, sem formação, sem vínculo de comprometimento com a escola, pois davam aulas em duas ou mais escolas, o que dificultava a participação em reuniões de planejamento ou Conselhos de Classe.

De todas as dificuldades encontradas na escola pública, posso dizer que o que mais me incomodava era a rotatividade e falta de professores habilitados no Ensino Médio. Considero todas as etapas da educação de grande importância, mas devemos compreender que é no Ensino Médio que o jovem inicia os seus processos de escolhas entre certo e errado, de ética e exercício de sua cidadania. Aliás, é nessa fase que pode até votar e escolher nossos dirigentes.

Um jovem da escola pública estadual, lugar onde está a maior parte dos jovens brasileiros, tem a responsabilidade de votar e escolher nossos dirigentes, pior ainda a situação dos que se evadem das escolas antes de iniciar o Ensino Médio tendo a mesma responsabilidade de formar e fazer parte da sociedade brasileira. Então nos deparamos com uma sociedade brasileira desigual socialmente, vivendo uma crise ética com pouca esperança de futuro. Não é responsabilidade apenas dos jovens brasileiros ou da escola toda essa crise ética que estamos vivendo, mas é possível acreditar que a educação pública venha a ser também um meio de transformar essa sociedade em uma sociedade mais humana, mais justa e ética. Mas, para que essa escola aconteça, não podemos ignorar que os alunos estão se evadindo¹ das escolas, então

¹ Dados do Censo Escolar dos últimos anos explicitam que o direito à educação não está assegurado a todos os brasileiros quando, aproximadamente, 22% dos estudantes do Ensino Médio nos últimos oito anos reprovam ou abandonam a escola média (BRASIL, 2013).

cabe uma pesquisa sobre os vários aspectos que interferem na conquista de uma escola média de qualidade.²

No decorrer desses 34 anos de atividade profissional, pude observar que a etapa da educação em que mais ocorreram mudanças em sua estrutura curricular foi o Ensino Médio, mas essas mudanças não deram conta, por si só, de melhorias substanciais na escola. E, diante de tantos desafios da escola pública, um dos fatores que podem estar interferindo nos processos da escola está na adequada valorização³ por meio das políticas públicas dos profissionais da educação⁴, pois esses são sujeitos de grande relevância no contexto escolar.⁵

Não que o professor seja o único responsável pela qualidade na educação, mas ele precisa ser tratado com respeito e ser valorizado, para que a escola possa atrair profissionais com sólida formação teórica e prática. Um professor com adequada formação, com incentivo à busca constante de formação continuada, que esteja efetivo em uma só escola, que não divida o seu tempo em duas ou mais escolas, que não precise trabalhar em três turnos e também com muitas turmas, enfim um quadro de professores que tenha a condição de estar em uma só escola e que possa comprometer-se e envolver-se com a escola em que trabalha, não só na transmissão de conteúdo, mas em todo o projeto pedagógico da escola em que atua.

Diante dessa trajetória profissional, fui incentivada por um colega de trabalho, professor de Matemática, a procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), para conhecer a pesquisa que estava sendo realizada sobre o Ensino Médio.

Ingressei como aluna especial, para conhecer mais sobre a pesquisa do Professor Gilvan Luiz Machado Costa, e pude perceber que poderia ser por meio desse trabalho já iniciado que eu conseguiria buscar respostas a algumas interrogações a respeito das dificuldades que as escolas públicas enfrentam para garantir o acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio, para que possamos construir, por meio da escola, uma educação com qualidade e, por consequência, atingir a qualidade social.

² Qualidade compreendida como democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem (CONAE, 2014a).

³ A valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2014). Para a autora, o termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

⁴ Neste trabalho estamos considerando, dentre os profissionais da Educação, os professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

⁵ Paralelamente à trajetória profissional, também pude analisar a rotina do meu marido, professor de Matemática, que, ao longo dos seus quase 30 anos de sala de aula, sempre se dividiu em duas ou três escolas. Atua em dois regimes, na rede estadual e particular. Atende alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, com uma jornada de 60 horas semanais divididas em três turnos.

Diante de inúmeras variáveis que interferem nos processos da escola pública, defendo a ideia de que a falta de valorização dos profissionais da educação é um fator determinante para que possamos atingir uma educação com qualidade que garanta não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes até o final da Educação Básica.

O direito a uma escola com qualidade está proclamado na Constituição Brasileira, desde 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, e agora, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014⁶, porém os resultados apresentados na Educação Básica ainda permanecem longe do esperado. Nesse contexto, problematizamos: quais os embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores na etapa final da Educação Básica da rede pública no estado de Santa Catarina, quando se considera a necessária articulação entre formação inicial e continuada e condições de trabalho?

Assim, o objetivo desta pesquisa está em compreender os entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina.

A perspectiva que singulariza esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir as possibilidades trazidas pelos ordenamentos legais, com destaque à Lei nº 13.005/2014, para o Ensino Médio, e a valorização dos professores em suas dimensões constitutivas: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- b) apresentar políticas e programas em desenvolvimento no país e as propostas destinadas ao Ensino Médio, com ênfase ao estado de Santa Catarina;
- c) identificar e analisar indicadores educacionais, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relacionados à formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina;
- d) identificar e analisar indicadores educacionais, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, que se articulam às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio.

Para dar conta dos objetivos propostos, utilizei documentos e informações da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, relacionados,

⁶ Aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), o PNE 2014-2024 não apenas traz à vista novos desafios ao planejamento educacional no Brasil, mas também antigos reptos, a começar pela determinação, no seu artigo 8º, de que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014a), no prazo de um ano contado a partir da publicação desta lei, isto mediante, segundo o seu art. 7º, §2º, “ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014a).

principalmente, aos professores do Ensino Médio. A ideia é analisar o objeto de estudo, tomando-o na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Desse modo, as concepções, as ideologias, as teorias e as 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 aos documentos oficiais, indicadores educacionais relacionados à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio no âmbito das políticas públicas educacionais, implementadas anteriores e posteriores à Lei nº 13.005/2014. Com esse entendimento, a partir de aspectos gerais e verticalizando no estado de Santa Catarina, busquei problematizar a valorização dos professores do Ensino Médio alinhados a tornar esta etapa da Educação Básica de fato um direito de cidadania (KRAWCZYK, 2014).

Adotei como eixo da análise a valorização dos profissionais da educação. A pesquisa tem como ponto de partida a contextualização do problema e sua posterior verticalização, ao tratar da valorização dos professores do Ensino Médio da rede pública estadual em Santa Catarina. Fiz um breve movimento de imersão na história dos ordenamentos legais, que garantem uma educação brasileira com qualidade como direito de todos e dever do Estado, já que a valorização do professor também está elucidada como um elemento relevante, considerando o professor como um dos sujeitos importantes no processo educacional.

Ao se aproximar do objeto de pesquisa, o pesquisador pode optar entre dois tipos de categorias: simples e metodológicas. As categorias simples são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso, então, chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

Segundo Masson (2012, p. 6), “as categorias de conteúdo 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”. No presente estudo, as categorias simples foram tomadas como categorias de conteúdo, sendo elas: a formação do professor do Ensino Médio, e as condições de trabalho do professor do Ensino Médio. Tais categorias articulam-se na compreensão de limites e possibilidades da valorização do professor do Ensino Médio. Sobre essa questão, Wachowicz (2001, p. 175) apresenta que as categorias metodológicas:

[...] constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha seu objeto. Se ele o toma 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 do seu objeto na relação que 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 e a historicidade.

Dentro de uma perspectiva dialética, foi construído um movimento de análise crítica entre o que está anunciado nas legislações, como garantia de educação com qualidade, considerando o professor como central nesse processo, e, ao mesmo tempo, a proteção das estratégias e ações nas políticas públicas educacionais brasileiras, para dar conta da materialização da valorização desse profissional.

Nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta, assim, ao método dialético um componente político, que, sendo importante, não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

As referidas categorias de conteúdo foram discutidas com base nas metas do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Nesse âmbito, é importante 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 com qualidade.

Com relação aos procedimentos, foram extraídos e descritos, inicialmente, dados relacionados aos indicadores educacionais que compõem os microdados do Censo Escolar. Posteriormente, para a discussão, foram descritos e analisados os indicadores educacionais e documentos oficiais relacionados à formação inicial e continuada e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina. Com relação aos indicadores educacionais, foram destacados: funções docentes por etapa da Educação Básica e dependência administrativa; número de professores do Ensino Médio por componente curricular; 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, unidade da federação e dependência administrativa; vencimento básico, remuneração e hora/atividade dos professores do Ensino Médio, número de unidades educacionais trabalhadas; carga horária trabalhada; quantidades de trabalhos; infraestrutura das escolas de Ensino Médio, recursos didático-pedagógicos; média de alunos por turma, número de turmas, quantidade de turnos em que atuam os professores do Ensino Médio.

Dada a extensão dos bancos de dados do Censo Escolar da Educação Básica, por contemplarem informações educacionais de todos os estados da federação, fez-se necessário utilizar o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por sua capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. Para auxiliar na compreensão do presente estudo, foi utilizado, também, o *Excel*. Neles, foram “filtrados” os dados relacionados aos indicadores educacionais considerados na presente pesquisa. Completam a parte empírica da pesquisa documentos oficiais sobre a problemática do Ensino Médio e das políticas de valorização dos professores.

Realizei uma imersão nos textos e contextos, a fim de evidenciar e compreender os limites e as possibilidades à valorização dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina. 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 do trabalho docente no Ensino Médio. Busquei compreender a valorização dos professores do Ensino Médio, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005). É importante destacar a tentativa de superar a mera descrição do objeto de estudo e avançar na sua compreensão (TELLO; MAINARDES, 2015). Procurei entender a valorização dos professores do Ensino Médio, o que sugere, segundo Mainardes (2014), apreender os processos e as estruturas, ou seja, os seus condicionantes mais gerais.

O presente estudo está estruturado em introdução, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento, este é composto de três capítulos. No primeiro capítulo, apresento os elementos do Ensino Médio e de valorização dos profissionais da educação. No segundo capítulo, problematizo a formação inicial e continuada do professor do Ensino Médio de Santa Catarina. E, no terceiro capítulo, discuto as condições de trabalho na escola média catarinense. Nos dois últimos capítulos, os dados divulgados pelo MEC, por meio da Nota Técnica de novembro de 2014, assim como os dados do Censo Escolar de 2014, foram analisados concomitantemente com base no referencial teórico e nos ordenamentos legais, estabelecendo um diálogo entre o que está anunciado na legislação sobre a valorização dos profissionais da educação, as raízes dos processos históricos de desvalorização e análise dos dados que refletem a realidade dos professores da última etapa da Educação Básica, considerando a formação, a carreira e as condições de trabalho, desvelando suas contradições.

Nas considerações finais, destaco a necessidade da construção de uma escola média com qualidade, considerando a qualidade educacional aqui colocada à luz de uma escola

emancipadora, professores e demais docentes com uma formação sólida e teórica, bem como um plano de carreira que possibilite o estímulo para o desenvolvimento profissional e condições de trabalho que contemplem, além do ambiente adequado, as horas de planejamento necessárias para que os docentes possam problematizar e planejar as suas ações pedagógicas. Importa, ainda, receber um tratamento adequado por parte das políticas públicas, que são fatores essenciais para que se atinja a universalização do Ensino Médio, com qualidade, na rede estadual de ensino em Santa Catarina.

E, por fim, as referências que serviram de suporte para as análises realizadas no presente estudo.

2 O ENSINO MÉDIO E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em pleno século XXI, o Brasil ainda não materializou um direito social fundamental e alicerce para o desenvolvimento social, cultural e econômico, que é uma Educação Básica com qualidade.⁷

Embora assegurada na Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, a educação é um direito social, como citado no enunciado do artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (VITA, 1989, p. 111).

Sendo a sociedade regida por uma Constituição Federal, por normas e leis, essa mesma sociedade designou a escola como um dos espaços para contribuir com a educação dos sujeitos e, por meio dela, transformar os indivíduos em cidadãos, em sujeitos de direitos e deveres, condição necessária para o exercício de todos os outros direitos sociais.

Contudo, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é um direito do cidadão e dever do Estado (SAVIANI, 2013, p. 745).

Mais especificamente, a Constituição determina, na seção I, do Capítulo III, as particularidades com relação à educação, uma delas está explicitada no inciso I do artigo 206: “garantia de padrão de qualidade” (VITA, 1989, p. 182). E a outra encontra-se no inciso V do mesmo artigo:

valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (VITA, 1989, p. 182).

⁷ Considerando os brasileiros, índios que já moravam aqui, antes do ano de 1500, e dos povos vindos de diversos lugares, a nação brasileira hoje é formada por uma grande diversidade cultural e é também uma das sociedades mais desiguais do mundo. Durante os seus primeiros quatrocentos anos, o Brasil iniciou a sua trajetória histórica em um longo processo de colonização e, sobretudo, de escravidão e de negação de direitos sociais, incluso o direito a uma educação de qualidade.

Além da garantia de acesso, permanência e de uma educação com qualidade, a mesma Constituição também estabelece percentuais mínimos em relação à receita resultante de impostos, para que se efetive uma educação com qualidade desejada e para que a escola pública cumpra a sua função social, ou seja, a de transformar os sujeitos de direitos e deveres, capazes de compor uma sociedade mais justa e humana.

No entanto, encontrou-se, consideravelmente, na década de 1990, uma forma de alterar essa exigência, passando a criar novas fontes de receita, substituindo a palavra “imposto” pelo termo “contribuição”:

Passou-se a criar novas fontes de receita, nomeando-as, porém, não com a palavra ‘imposto’, mas utilizando o termo ‘contribuição’, como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (Cide). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação (SAVIANI, 2013, p. 753, grifos do autor).

Como consequência dessa resistência em investir na educação, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o problema da universalização da Educação Básica, considerando o acesso, a permanência e a conclusão de uma educação com a qualidade que o jovem, aos seus 17 anos, precisa para fazer as suas escolhas e exercer a sua cidadania.

A própria Constituição de 1988 já previu, nas disposições transitórias, que a União, estados e municípios deveriam, pelos dez anos seguintes, nesse caso, até o ano de 1999, destinar 50% do orçamento educacional para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Ao se aproximar do fim desse período, não ocorreram investimentos necessários para materializar as mudanças desejadas na educação, dessa forma, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que esse também teria um prazo de mais dez anos para esse mesmo fim.

Em 2001, segue para aprovação o PNE, que também se estende por mais dez anos. Concomitantemente, ao finalizar o prazo do FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por mais 14 anos.

Enquanto o PNE de 2001 estava em andamento, porém sem resultados significativos, para resolver as questões relacionadas ao acesso e permanência das crianças e jovens na Educação Básica, surge o novo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dessa vez, projetado para 15 anos, logo, para o ano de 2022.

Dessa forma, o direito à educação está proclamado nos ordenamentos legais, mas o dever de garanti-lo continua sendo prorrogado.

De 1995 a 2002, período do Governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC fez um apelo ao trabalho voluntário com a campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola”. E não foi diferente no Governo Lula com o movimento “Todos pela Educação”.

Esse comportamento de prorrogar os prazos, transferir responsabilidades e, ao mesmo tempo, guardar para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos seus processos educacionais,

[...] operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação ‘direito e dever do Estado’, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2013, p. 754, grifo do autor).

Além desse tratamento de prorrogação de prazos e de transferência de responsabilidades, o Brasil também se utiliza, por meio da LDB, da afirmação de obrigatoriedade para o ensino público. Em 2006, o ensino é obrigatório para a população de 6 a 14 anos. Somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, amplia-se a obrigatoriedade para a população de 4 a 17 anos. É reconhecido que houve um avanço no que diz respeito ao acesso, mas o que se espera é que se atinja o maior número possível de crianças e jovens na Educação Básica e, acima de tudo, que esse acesso seja contemplado por políticas educacionais que deem conta também da permanência e de uma educação com qualidade.

2.1.1 A qualidade da educação

É possível observar que a legislação brasileira, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996, declara o direito e a obrigatoriedade ao acesso à Educação Básica, porém os deveres do Estado, através das ações de prorrogação e de transferência de responsabilidades, inviabilizam a materialização da permanência das crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade na Educação Básica e limita o acesso para as crianças de 0 a 3 anos.

Para compreender o termo qualidade na Educação Básica, faz-se necessário entender o papel da escola básica à luz da Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo PNE.

Se a função da escola for entendida como preparação para o mercado de trabalho, então essa escola deve preocupar-se somente com informações e com o domínio de conteúdos

escolares. Quanto mais conteúdos a escola conseguir passar aos seus alunos, maior a sua qualidade.

Todavia, não é esse o pensamento dos educadores que fizeram parte das lutas pela escola pública e também na elaboração do documento da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2014, pois compreendem a qualidade na educação não só como atualização de informações, mas a apropriação histórica de herança cultural produzida pelos sujeitos que formam a sociedade. Segundo Paro (2001), componente fundamental da educação de qualidade é a educação para a democracia, que consiste em educar para o exercício do direito, da organização e da participação nos processos decisórios. É formar cidadãos portadores e criadores de seus direitos. Nesse sentido, a escola não pode tratar a formação democrática dos alunos com pouco caso, mas, sim, por meio de ações planejadas, para que se atinja tal objetivo.

Considerando a perspectiva de Paro (2001), que entende a qualidade na educação como um processo de socialização da herança histórico-cultural, envolvendo aspectos individuais e sociais, a democracia é fator incondicional tanto para o desenvolvimento individual quanto social, para construir a qualidade na Educação Básica.

É importante considerar a complexidade do termo qualidade na educação e, acima de tudo, também os desafios, quando se examina de perto a realidade das escolas e seus diferentes sujeitos individuais e institucionais, que trazem as suas concepções de mundo, homem e educação. Nas palavras de Dourado, Oliveira e Santos (2008),

[...] tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações. Uma concepção de educação ou escola de qualidade que tome uma perspectiva inclusiva de sociedade, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como interessante ponto de partida a definição de inclusão [...] de que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p. 83).

Não se pode negar o valor da ampliação do acesso, a regularização do fluxo e o aumento de concluintes na Educação Básica, entretanto torna-se mais evidente a questão dos processos de aprendizagem. Agora que muitos têm acesso à escola⁸, o desafio é também como ensinar a todos com a qualidade de uma escola que prepara para a democracia. De acordo com Gramsci (1978), é preparar cada aluno para ser governante, não no sentido de assumir cargos, mas no sentido de participar da sociedade e de suas decisões.

⁸ O acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio ainda é um desafio. As metas 1 e 3 do PNE anunciam o compromisso, talvez o mais desafiador, que é a universalização do acesso à Educação Básica, até 2016, a toda população de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos.

Muitos e diversos aspectos influenciam sobre uma Educação Básica que se proponha a contribuir com a formação de uma sociedade mais humana e mais justa: fatores como o quantitativo de alunos por turma, metodologia de ensino, materiais pedagógicos, laboratórios, tecnologias e condições físicas das escolas, assim como a valorização dos profissionais da educação com sua formação inicial e continuada, remuneração e carreira.

Todos esses elementos têm a sua importância particular, para que a escola pública possa atingir os seus objetivos, porém é necessário considerar a relevância do papel dos professores no processo de busca da qualidade em educação e investigar se a valorização desse profissional está sendo respeitada e considerada pelas políticas públicas no Brasil. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2008),

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...] (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p. 9).

Para compreender a qualidade da Educação Básica em sua etapa final, é necessário também discutir a qualidade social que se quer, por meio da escola, dentro de uma concepção a ser defendida para os que vivem do trabalho.

Ocorre que a partir de meados da década de 1990, um novo modelo de Ensino Médio começou a ser introduzido nas escolas públicas, a educação geral, e não mais a possibilidade de integração com a educação profissional. O Decreto nº 2.208/97 separou a educação profissional e tecnológica do Ensino Médio, alterando um processo histórico, desde os anos de 1940, pelas Escolas Técnicas Federais, que ofertavam educação profissional pública com qualidade (BRASIL, 1997a).

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República, emerge a manifestação de contrariedade da ruptura entre educação geral e profissional. Dessa forma, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) restabeleceu a possibilidade da articulação entre a educação geral e a educação profissional, por meio da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008c), mediante a modalidade “Ensino Médio Integrado”.

Entretanto, essas alterações não foram suficientes para dar conta de uma educação integral aos jovens do Ensino Médio, pois a discussão não está em adotar um modelo de ensino de educação geral ou de ensino técnico, até porque as duas não são incompatíveis.

Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação..., mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. Este custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que antes de ser geral e sólida é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora (KUENZER, 2010: 864).

Nesse sentido, o Ensino Médio de educação geral, quando oferecido aos jovens trabalhadores, sob o discurso de democratização do ensino, foi banalizado e desqualificado, gerando uma inversão da dualidade. Aos jovens de classe média é dada a oportunidade de uma escola técnica com qualidade, através dos Institutos Federais, porém a maioria dos jovens, ao considerar o número reduzido de escolas técnicas federais, matricula-se nas escolas estaduais não profissionalizantes sem o investimento que seria necessário para essa etapa da Educação Básica.

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para entender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura (KUENZER, 2010, p. 869).

É essa a responsabilidade que o PNE, aprovado em 2014, pode induzir ao Estado para o novo decênio. E ter como desafio a contribuição para a construção de uma sociedade mais igual e mais justa, materializando o discurso da Educação Básica como um direito de todos e uma obrigação do Estado. Nesse âmbito, vislumbra-se a instituição de um verdadeiro SNE como meio integrador dos esforços pela democratização da oferta do Ensino Médio com a qualidade de uma educação emancipatória. Mas, para isso, é necessário que, na implementação do novo PNE, defina-se explicitamente a diretriz indicativa para os investimentos e ações de responsabilidade entre os entes federados.

2.2 ELEMENTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A universalização do Ensino Médio estaria garantida não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional, desde o Ensino Fundamental. Ao considerar que o lugar do jovem do referido grupo de idade

é, preferencialmente, na escola média, e, com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito. A tabela 1 expressa o movimento da matrícula dos jovens na Educação Básica e permite problematizar a quantidade de jovens fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos no Brasil – 1991/2014

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula (1000)	Taxa de Frequência Bruta (%)	Taxa de Frequência Líquida (%)
1991	9.275	3.773	58,1	12,5
1999	10.395	7.769	78,5	33,4
2000	10.702	8.192	77,7	35,7
2005	10.646	9.031	81,7	50,7
2009	10.399	8.337	85,2	54,4
2010	10.357	8.358	83,3	54,6
2011	10.580	8.401	83,7	56,0
2012	10.445	8.377	84,2	54,7
2013	10.642	8.313	84,3	55,2
2014	10.547	8.300	84,3	58,6

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os números do Ensino Médio brasileiro expressos na tabela 1 podem impressionar ao se considerar, aproximadamente, 8,3 milhões de matrículas em 2014. Por outro lado, evidenciam, nos últimos anos, certa estagnação/acomodação da matrícula e alguns períodos de quedas. A expansão da matrícula, desde os primeiros anos da década de 1990, apontava para a universalização do Ensino Médio. Essa tendência modifica-se a partir de 2005 e expressa os limites ao acesso associados à ausência de democratização da referida etapa. A alta porcentagem de jovens que permanecem fora da escola média refere-se também “à tendência ao declínio e à persistência de altos índices de evasão e reprovação” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). Resulta que o número de jovens residentes no Brasil, pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos, é superior à matrícula na escola média.

Tal constatação sugere questionar: onde estão esses jovens de 15 a 17 anos? A Taxa de Frequência Bruta (TFB), indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola, independentemente da etapa/modalidade de ensino, permite

avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos à escola no Brasil. Os dados da tabela 1 expressam, de um lado, aumentos sucessivos na TFB desde 1991 até 2009. Por outro lado, anunciam certa acomodação nos últimos anos. Em 2014, a TFB foi de 84,3%, explicitamente menor que a apresentada em 2009. A manutenção da TFB ao redor dos 84% aponta que, persistentemente, nos últimos seis anos, aproximadamente 1,7 milhões de jovens com idade adequada ao Ensino Médio encontram-se fora da escola.

Há o debate intensificado nas CONAE de 2010 e 2014, pautado no PNE, e que, no âmbito do Ensino Médio, em sua Meta 3, pode trazer uma nova agenda para a escola média brasileira. Destaca-se a estratégia 3.9, que sugere “promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude” (BRASIL, 2014a, p. 54). No início de 2016, o MEC anunciou que faria uma busca ativa para localizar jovens de 15 a 17 anos que estivessem fora da escola. Para o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, muitos “desses jovens foram para o mercado de trabalho, outros tiveram dificuldade nos estudos, repetiram o ano, envolveram-se com tráfico, crime, meninas engravidaram. Atrair esses jovens é um grande desafio para o Brasil” (BRASIL, 2016).

A possibilidade dos jovens terem acesso à Educação Básica está colocada. Por outro lado, muitos são os limites ao cumprimento da Meta 3 com a persistência de um número expressivo de jovens fora da escola e a inexistência de políticas regulares que venham ao encontro da retomada da expansão do acesso. Este necessário movimento suscita ampliação de recursos, por exemplo, para a contratação de professores. Mais estudantes, mais professores em um contexto atual contraditório de crise política e econômica, evidente na queda do Produto Interno Bruto (PIB), e diminuição da arrecadação dos entes federados nos últimos anos são fatores que podem dificultar ainda mais a universalização da Educação Básica para os jovens de 15 a 17anos.

Os entraves à implementação da Meta 3 ampliam-se, quando se propõe ampliar a matrícula no Ensino Médio dos jovens com idade adequada à sua frequência. Tal dinâmica é expressa pela Taxa de Frequência Líquida (TFL), que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada na etapa adequada da educação. A referida meta sugere elevar, até 2024, a TFL para 85%. A tabela 1 informa certa acomodação da citada taxa em torno dos 55% desde 2009. A análise desse indicador educacional permite inferir que, ano após ano, praticamente a metade dos jovens de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. Explicita-se que, além dos jovens que estão fora da escola, cerca de 2,0 milhões deles são “retidos” sistematicamente no Ensino Fundamental.

Ao constatar que aproximadamente 5,0 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio Regular em 2014, revela-se, de um lado, o desafio dos entes federados para levar a cabo o que a Lei nº 13.005 determina até 2024. E, por outro lado, a precarização do acesso ao Ensino Médio, como sugerem os dados. Esse contexto adverso, com base em Saviani (2013), foi engendrado pela política educacional brasileira nas duas últimas décadas, caracterizado por uma equação com as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, frágil em assegurar a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos o acesso à Educação Básica e ao Ensino Médio nos próximos anos.

Pode-se inferir, ao tomar como referência Krawczyk (2011, p. 756), que, no Brasil, para determinados segmentos sociais, a frequência ao Ensino Médio está naturalizada. Ao mesmo tempo, para alguns grupos sociais, cursar o Ensino Médio “não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto o jovem desses grupos nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola”. A estratégia 3.8 vem ao encontro dos grupos sociais que historicamente vêm sendo excluídos da Educação Básica ao propor

estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Sistematicamente um número expressivo de jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, independentemente do estado da federação em que reside, perde a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, definem-se moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Para o referido autor, os milhões de jovens brasileiros, que tiveram e têm o direito negado de frequentar o Ensino Médio no tempo apropriado, foram impedidos de usufruir do momento catártico mais delicado e importante de suas vidas, quando desabrocha o valor da autonomia, que é a liberdade de se posicionar. Com base em Gramsci, o mesmo autor defende que o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do *humanismo*, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às especializações futuras.

No âmbito da luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os brasileiros, é consensual a centralidade do acesso de todos os jovens pertencentes ao

grupo de idade 15 a 17 anos à Educação Básica e à frequência de, pelo menos, 85% deles no Ensino Médio. Tê-los na referida etapa da Educação Básica depende, também, do percurso formativo realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O desenvolvimento do estudante, mormente nos anos iniciais e finais da referida etapa da Educação Básica, é corroborado por Cury e Ferreira (2010), quando sugerem que, ao tê-los completado nos tempos adequados, o jovem terá grandes possibilidades de terminar o Ensino Médio aos 17 anos. Importa políticas regulares que venham ao encontro de sua universalização e democratização.

De forma contraditória, em um contexto de desresponsabilização do Estado pela educação, papel transferido para a sociedade civil, elevar a TFL de 55% para 85% até o final do período de vigência do PNE exigirá a superação da equação desenhada por Saviani (2013). A estratégia 3.5 mostra-se como uma possibilidade para os jovens que estão na escola, mas não estão no Ensino Médio ao propor

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, 2014a, p. 53).

Ensino Médio, no Brasil, é legalmente responsabilidade prioritária dos estados da federação e do Distrito Federal pela LDB (CURY, 2008). Os números sugerem a centralidade da dependência administrativa estadual, que responde por aproximadamente 85% do total da matrícula no Ensino Médio. Sem surpresas, o comportamento da matrícula, nas escolas estaduais brasileiras, apresenta-se semelhante à matrícula total, com acomodação na casa dos 7,0 milhões no interregno de 2005 a 2014. Esses números indicam que a universalização e democratização do Ensino Médio dependem, sobremaneira, da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e Distrito Federal. Saviani (2013, p. 755) adverte que os entes federados, em regime de colaboração, deverão ter o objetivo comum “de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população”. Atingir o patamar de 85% de TFL requer, por parte dos entes federados, atenção especial ao acesso e à permanência⁹, que se constitua aspecto central da universalização e democratização do Ensino Médio com qualidade.

⁹ A permanência é aqui entendida, com base em Dourado (2013), numa acepção ampla ao contemplar a garantia de aprendizagem e conclusão da Educação Básica com sucesso por todos os estudantes brasileiros, preferencialmente aos 17 anos de idade.

2.3 A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O Ensino Médio, no Brasil, ao longo da história, tem se constituído campo de disputa e, ao mesmo tempo, não considerado prioritário nas políticas educacionais. Sua centralidade emerge a partir da Lei nº 9.394/1996, que lhe atribui *status* de etapa da Educação Básica. Intensifica-se a compreensão de que o acesso ao Ensino Médio é condição necessária à qualidade da Educação Básica, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia de que todos tenham amplas condições de nele permanecer.

Essa compreensão sugere, por parte do Estado, políticas públicas educacionais de acesso e permanência, na escola média, alinhadas às de valorização dos profissionais da educação, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. Tal entendimento encontra-se expresso na Lei nº 13.005/2014, ao estabelecer, em seu artigo 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos(as) profissionais da educação.

Tais diretrizes recomendam a instituição de um verdadeiro SNE no Brasil. Sua ausência pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente apresenta-se, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Estados e municípios, considerados entes autônomos conforme a Constituição Federal de 1988, correspondem a um sistema de ensino. Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (OLIVEIRA, 2010).

A valorização docente é destacada no PNE, nas Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam, de forma orgânica, da formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2014, p. 447) aponta que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, as contradições do debate educacional.

Para garantir a universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010), importa considerar a formação acadêmica como condição essencial para o pleno exercício da docência ou em atividades correlatas. Dessa forma, a Meta 15 aponta que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam, por meio de cursos de licenciaturas. A formação inicial do professor é

de extrema importância para que se atinja uma educação com qualidade, mas a elevação do padrão da Educação Básica também depende dos investimentos na formação continuada dos professores, que está proposta na Meta 16 do PNE, que trata da formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores, até o último ano de vigência do novo PNE.

No âmbito da formação inicial do professor do Ensino Médio, Silva (2015, p. 72) lembra que não pode desconsiderar o jovem que frequenta e que frequentará as escolas médias. A formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil tem sido, nos últimos 20 anos, objeto de debates, quando o assunto está relacionado à qualidade em educação. Destaca-se que os ordenamentos legais relacionados à formação do professor para atuar na Educação Básica alinham-se a esta compreensão.

Nesse processo de repensar a formação dos profissionais do magistério que atuam na última etapa da Educação Básica, sem se esquecer de outros fatores importantes articulados à valorização desses profissionais, houve uma movimentação em direção à organicidade e à rediscussão das Diretrizes Curriculares Nacionais e outros instrumentos normativos relacionados à formação desses profissionais, considerando-os como de singular importância para o processo educacional com qualidade.

Desde 1996, a LDB, Lei nº 9.394/96, em seus artigos 62 e 63, define a formação necessária dos docentes para atuarem na educação básica:

Art. 62. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (BRASIL, 1996, p. 22).

Sendo assim, a LDB estabelece que todo profissional, para atuar em sala de aula, no Ensino Médio, importa ter a sua formação inicial em nível superior e em sua área específica de atuação, ou seja, licenciatura na disciplina que atua. Desse modo, teoricamente, poder-se-ia esperar que a educação com qualidade, como direito de todos e dever do Estado, anunciada na Constituição de 1988, estaria na pauta dos ordenamentos legais, ao se constatar que a formação em nível superior está sendo apontada como uma condição necessária para lecionar na última etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, o Estado preconiza a obrigatoriedade da formação, por meio da LDB, mas não organiza estratégias que deem conta dessa formação de

forma a garantir que todos os professores da rede pública, que atuam na última etapa da Educação Básica, tenham formação inicial nas licenciaturas específicas (DOURADO, 2015).

À medida que o Estado criou mecanismos para garantir que todas as crianças e jovens estejam em sala de aula, a necessidade de contratação de mais professores tornou-se inevitável, o que levou os professores a buscarem sua formação, mesmo que de maneira mais abreviada em cursos de curta duração em universidades, Institutos Superiores de Educação e em instituições privadas. Segundo Costa (2009, p. 129):

Explicita-se uma profusão de possibilidades de formação de professores, um verdadeiro menu ou cesta de ofertas, empregando a expressão globalizada das redes de negócios privados. Amparadas pelas Diretrizes, que instituíram uma carga horária de, no mínimo, 2.800 horas para os cursos de Licenciatura, e pelos credenciamentos para ministrar cursos presenciais e a distância, as instituições passaram a oferecer um ‘cardápio’ de tempos e matrizes curriculares bastante variado.

Em 1997, a Resolução CNE¹⁰/CP¹¹ n° 02/97 (BRASIL, 1997b), em caráter especial, possibilita a formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior, por meio de programas de 540 horas, e o Decreto n° 3.276/99 traz, em seu inciso II, do artigo 2°, a possibilidade de complementação de estudos, permitindo aos graduados em diferentes áreas atuarem na Educação Básica (BRASIL, 1999). É possível observar que, um ano após a aprovação da LDB, inicia um processo de arremedo na formação dos docentes para poder dar conta das exigências legais.

Há várias, e conhecidas, explicações para esse fato; embora a Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha determinado que a licenciatura é um curso com identidade e não mais um complemento do bacharelado, muitos alunos optam pela dupla graduação, por meio da complementação, por entender que a licenciatura pode abrir uma possibilidade de trabalho quando o bacharelado não o fizer (KUENZER, 2011, p. 672).

Reforçando as questões da formação do professor para a atuação na profissão, as citadas Resoluções CNE/CP n° 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b) instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, bem como definem a duração e carga horária desses cursos, ou seja, para a formação superior de licenciatura plena com duração mínima de três anos e 2.800 horas, das quais 400 horas são destinadas aos estágios, 400 de prática de ensino e 200 de atividades complementares.

¹⁰ Conselho Nacional de Educação.

¹¹ Conselho Pleno.

Na lógica do aligeiramento, o Parecer CNE/CP nº 08/2008 (BRASIL, 2008a) e a Resolução CNE/CP nº 01/2009 (BRASIL, 2009a) definem diretrizes operacionais para implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores que são licenciados em uma disciplina e atuam em outra. A segunda licenciatura é obtida em 800 horas, quando pertencer à mesma área da primeira licenciatura, e 1.200 horas, quando em área diferente. Concomitantemente, articula-se a oferta de cursos de formação a distância. Essa modalidade faz parte das políticas dos últimos governos, sem uma rigorosa avaliação da qualidade dessas propostas. Ressalta-se que a obrigatoriedade da licenciatura na legislação em vigor pode estar levando a soluções meramente certificatórias, sem impacto relevante sobre a qualidade do Ensino Médio (KUENZER, 2011).

De forma contraditória, com mais ênfase a partir de 1996, quando a LDB já orientava a formação do docente na Educação Básica, entidades da área da educação, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Documentação e Memória (CEDEM) e Fórum de Diretores das Faculdades (FORUMDIR), vêm, ao longo desses últimos anos, defendendo a concepção de formação articulada à valorização dos profissionais da educação.

Nesse âmbito, as deliberações das CONAE 2010 e 2014 foram de grande significado nesse processo, ao destacar a articulação entre SNE, as políticas e a valorização dos professores. Segundo Dourado (2015, p. 300):

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e preposições atinentes à valorização desses profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada.

Em 2014, uma nova fase das políticas educacionais brasileiras deu-se com a aprovação do PNE pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, que resultam na Lei nº 13.005/2014. Suas diretrizes sinalizam uma maior organicidade para a educação nacional durante o período de 2014 a 2024, apresentando 20 metas e várias estratégias que contemplam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, discutindo a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

A Meta 15 do PNE 2014-2024, já referida, reforça o objetivo de garantir que os professores e as professoras do Ensino Médio possuam licenciatura na área de conhecimento

em que atuam, ao propor

garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a, p. 16).

O grande desafio para atingir a Meta 15 dentro do prazo previsto está em materializar as estratégias estabelecidas nesse mesmo documento, como, por exemplo, a estratégia 15.1 do citado PNE:

[...] atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, Distrito Federal e municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2014a, p. 16).

Ao futuro professor do Ensino Médio importa mergulhar “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015, p. 72). Essa perspectiva está presente nas 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 (BRASIL, 2015b), quando apontam:

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.
3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015, p. 308).

Para o autor, importa 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” (DOURADO, 2015, p. 308). Para a formação do professor do Ensino Médio é preciso

articular “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa” (KUENZER, 2011, p. 683). Tal compreensão sugere que a formação do professor não se esgota no curso de licenciatura, ao contrário, suscita a necessária articulação entre formação inicial e formação continuada.

A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates, marcadamente realizados na CONAE de 2010, resultaram na Meta 16, que aponta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, p. 80).

Desse modo, no que se refere à formação continuada, considera-se sua oferta por meio 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). Essa compreensão também sugere avançar em estudos em nível de pós-graduação por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, capazes de oportunizar ao professor, segundo o autor, a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional.

Salienta-se que valorizar não se restringe ao formar. Há indícios de que a materialização da valorização dos profissionais da educação está condicionada às Metas 15 e 16, articuladas às demais metas relacionadas a outras dimensões da valorização. O problema da “falta¹²” de professores no Ensino Médio pode estar vinculado à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos. Vale enfatizar a centralidade das condições de trabalho, considerada essencial quando se discute a valorização dos profissionais da educação (CONAE, 2014b).

A obrigatoriedade da Educação Básica atingida em 2016, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/09, requer condições materiais que permitam passar do proclamado na lei para o efetivo na prática social (BRASIL, 2009b). Vislumbra-se que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe

¹² 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.

denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Essas demandas trazem novos desafios aos docentes que, de acordo com Oliveira (2014, p. 451), “devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida”. Para enfrentar esse desafio, as condições oferecidas aos docentes “não são muitas vezes minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas, que precisam ser cada vez mais observadas”. A autora sugere uma compreensão ampliada de condições de trabalho, que considere os recursos que possibilitam a realização das atividades docentes, associadas diretamente ao processo de trabalho. E que incorpore também as relações de emprego, com destaque ao tipo de vínculo, a jornada de trabalho, remuneração e formação, vinculados à carreira (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012). No PNE, aspectos relacionados às condições de trabalho estão diluídos nas diferentes metas e estratégias.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Ao analisar o cenário educacional no 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 garantem 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).

No presente capítulo, apresentam-se aspectos da formação inicial e continuada do professor e elementos referentes à adequação da formação dos docentes do Ensino Médio em relação à disciplina que leciona, divulgados pelo MEC em novembro de 2014, confrontando-os com o que está previsto na legislação vigente, no que diz respeito à formação inicial. Apresentam-se e discutem-se dados relacionados aos componentes curriculares e aos percentuais de professores licenciados em cada disciplina no Brasil e em Santa Catarina, objetivando analisar as proximidades dos dados e os distanciamentos de uma adequada formação. Em um segundo momento, serão apresentados os dados da pesquisa do INEP com relação à formação dos professores que atuam no Ensino Médio na rede pública de ensino no Brasil e em Santa Catarina. E, por fim, serão apontadas as perspectivas de ações das políticas públicas que estão em andamento, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 e o PNE, aprovado em 2014.

Esse contexto de busca por equacionar os problemas da educação e materializar a educação com a qualidade social, que se espera da educação pública, encontra-se alinhado, segundo Saviani (2013, p. 755):

Na construção do Sistema Nacional de Educação e na efetivação do Plano Nacional de Educação, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre União, estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando uma participação das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população.

3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Em novembro de 2014, o MEC divulga uma Nota Técnica, realizada com base em dados do Censo Escolar por meio do INEP, a respeito da adequação da formação inicial dos

docentes das escolas de Educação Básica brasileira, tendo como norteadoras as legislações educacionais vigentes citadas anteriormente.

A pesquisa mostra o diagnóstico dos profissionais que atuam na Educação Básica da rede pública no Brasil e a classificação, em cinco grupos, da formação apresentada pelos professores, explicitadas no quadro 1.

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída.
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: BRASIL, 2014b.

Cabe analisar cada um dos grupos que classificam a formação inicial, considerada em diferentes grupos/níveis de adequação dos professores que atuam na última etapa da Educação Básica no Brasil, apresentados no quadro 1, e compará-los aos resultados apresentados no quadro 2, no qual o INEP disponibiliza os resultados em percentuais de docentes em categorias de formação, das disciplinas da grade curricular comum da última etapa da Educação Básica brasileira.

Quadro 2 - Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação à disciplina que leciona

Ano	Abrangência	Localização	Dependência administrativa	Ensino Médio				
				Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	Brasil	Total	Estadual	58,7	2,7	25,5	6,7	6,4

Fonte: BRASIL, 2014b.

De acordo com o MEC, o grupo de número 1 expressa a categoria de formação

adequada dos professores, ou seja, “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica concluída” (BRASIL, 2014b, p. 5).

Ao considerar 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, 2014b, p. 5). Com base no referido indicador, pode-se constatar que 41,3% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais não possuem formação para compor o grupo 1, ou seja, não possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Vale destacar que, ao considerar a referida formação como adequada, abre-se a possibilidade de complementação pedagógica aos que não são licenciados.

Em qualquer outra profissão, não há tolerância de uma quase formação para atuação na carreira, pois colocaria em dúvida a competência do exercício da profissão.

Tem-se como hipótese que a educação de qualidade social exige que os docentes possam desempenhar suas funções em condições condizentes com a magnitude de seu trabalho e, paralelamente, possam frequentar contextos formativos que proporcionem uma sólida formação teórica, essencial aos licenciados e aos futuros professores para que possam compreender a complexidade e as contradições do campo educacional (COSTA, 2009, p. 117).

Ao fazer bacharelado em um dos componentes curriculares e uma complementação pedagógica, o docente aproxima-se de uma adequada formação. Contudo, não se desconsidera o esforço do INEP na elaboração do indicador e na sugestão de considerar os licenciados e bacharéis com complementação pedagógica como possuidores de adequada formação.

O grupo de número 2 apresenta uma situação de maior fragilidade e, aqui, percebe-se a situação de sujeitos que atuam na Educação Básica sem habilitação de professor e, nesse caso, são 2,7% dos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil, ou seja, “docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica” (BRASIL, 2014b, p. 5).

Nessa situação, pode-se observar a falta de comprometimento com a formação do professor, pois remete à ideia de que, para ser professor, é suficiente conhecer o conteúdo da disciplina em que atua, e as questões pedagógicas que permeiam os espaços da sala de aula ficam em segundo plano ou são desconsideradas. Dessa forma, os jovens do Ensino Médio ficam desprovidos de um formador com a formação anunciada nos ordenamentos legais.

Como já mencionado, é na idade de 15 a 17 anos que o jovem reafirma os seus valores, estrutura-se em suas escolhas entre certo e errado, de justiça, de discernimento para as noções de ética e de tolerância para com as diferenças. Por essa razão é que mais do que os conceitos de Física e Química, por exemplo, faz-se necessário que o professor tenha uma formação que o possibilite ir além dos conteúdos. Os conceitos estudados precisam dialogar com outras disciplinas e, além disso, importa ao professor compreender as questões apresentadas aos jovens, refletindo sobre as posturas e valores éticos na busca de uma sociedade mais justa, que é o que se espera de uma educação com qualidade. Considera-se que um professor, com formação adequada para atuar na última etapa da educação, passe por universidades que possibilitem e materializem uma formação, conforme Costa (2009), alinhada à concepção histórico-social de educador, que se contrapõe aos processos formativos de desintelectualização dos professores e de desescolarização dos estudantes.

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa (KUENZER, 2011, p. 685).

No grupo de número 3, a formação vai se distanciando ainda mais da adequada formação dos professores que estão atuando em sala de aula no Ensino Médio: “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” (BRASIL, 2014b, p. 5).

A tolerância de menor formação vai aumentando gradativamente e, nessa situação, corresponde a 25,5% no Brasil, comprometendo significativamente a educação com qualidade anunciada nos ordenamentos legais como direito de todos e dever do Estado e, por consequência, a negação da qualidade social. Nesse caso, o processo de massificação do Ensino Médio (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011) começa a aparecer, uma vez que esse profissional poderá dar conta de repassar a informação em sala de aula, porém encontra-se distante de ser um professor com suas concepções e epistemologias relacionadas ao componente curricular que leciona, requisitos importantes para a educação com qualidade social anunciada nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 22).

No grupo de número 4, trata-se de uma tolerância que desconsidera completamente o vínculo com a formação adequada para que um professor tenha e possa atuar no Ensino Médio. A pesquisa divulgada pelo INEP revela um percentual de 6,7% de professores atuantes na rede pública, no Brasil, nessa condição, “docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores” (BRASIL, 2014b, p. 5).

A educação com qualidade social, anunciada na Constituição vigente e nos ordenamentos legais, bem como a protelação do cumprimento de políticas públicas que materializem essas ações (SAVIANI, 2013), resultam na possibilidade de “professores” com curso superior sem nenhuma identidade com a formação docente. Por outro lado, as DCN estabelecem que:

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

- compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015b, p. 5).

O grupo número 5, cujo percentual é de 6,4% dos professores sem graduação completa, pode ser traduzido como, por exemplo, professores com apenas o Ensino Médio ministrando aula para alunos do Ensino Médio, ou seja, “docentes que não possuem curso superior completo” (BRASIL, 2014b, p. 5). A essa situação cabe inquietação e possível compreensão, quando os resultados sobre a educação no Brasil apresentam índices preocupantes.

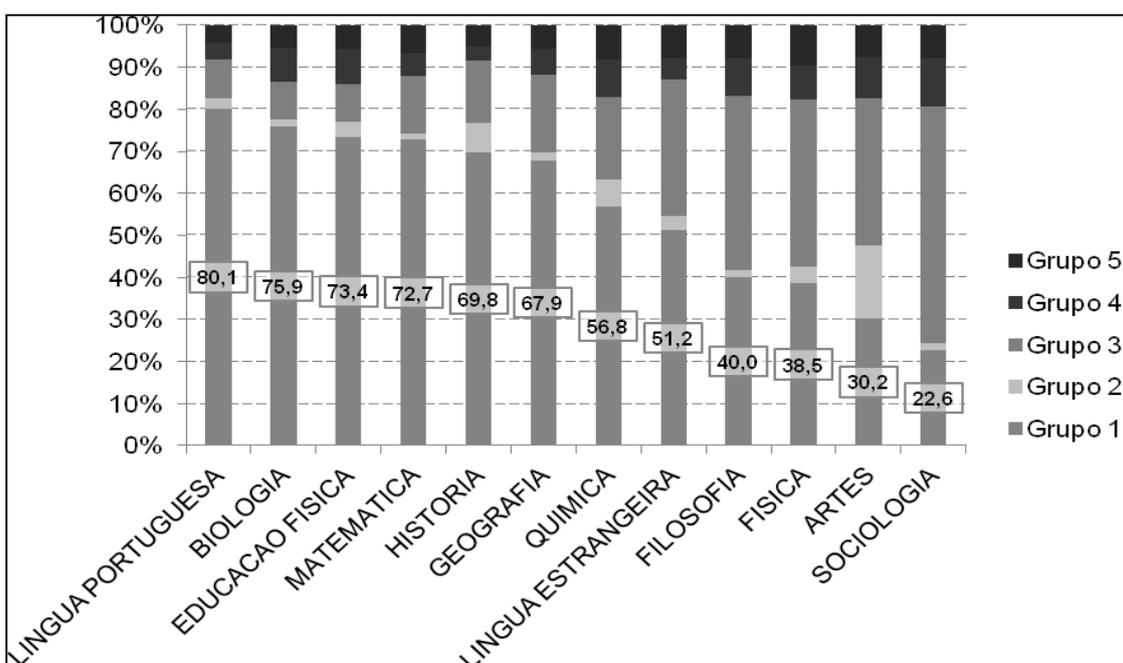
Considerando uma perspectiva ampla sobre todo o processo da Educação Básica e levando em conta o que a LDB proclama como formação para os professores desse nível de

ensino, não poderia ser permitido que professores com apenas o Ensino Médio pudessem lecionar para alunos na mesma etapa de ensino. Como contraponto, vislumbra-se que, com o PNE de 2014 e as ações previstas para materializar as estratégias da Meta 15, seja possível superar essa situação de professores atuando no Ensino Médio sem graduação. Segundo as DCN:

[...] ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos (as) aqueles (as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos ‘profissionais da educação’ e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os (as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional (BRASIL, 2015b, p. 7).

Para uma análise mais detalhada, a Nota Técnica de novembro de 2014 apresenta um diagnóstico da realidade dos docentes que atuam no Ensino Médio em cada um dos seus componentes curriculares. Os dados mostram, em percentuais, a situação dos docentes que atuam na última etapa da Educação Básica.

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



Fonte: BRASIL, 2014b.

A partir das informações apresentados pelo MEC, por meio dos dados do Censo Escolar, é possível fazer uma análise, considerando que, mesmo com a garantia prevista na LDB de 1996, até a aprovação do PNE, em 2014, é explícito o distanciamento de uma adequada

formação inicial do professor do Ensino Médio. Os ordenamentos legais percorreram um longo caminho de quase dez anos e, mesmo com toda tolerância e ajustes para a formação inicial do professor do Ensino Médio, fazendo um arremedo no que se refere à formação para uma educação com qualidade social, ainda assim apenas 80% dos professores que lecionam Língua Portuguesa, por exemplo, no Ensino Médio, no Brasil, enquadram-se na categoria 1 de formação, considerada adequada pelo MEC. Em outros componentes curriculares, como Física, a situação é mais preocupante, baixando para 38,5% os professores que estão na categoria 1 de formação adequada. Ao considerar a Meta 3 do referido PNE, pode-se inferir que o contexto de adequação da formação inicial ganha novos contornos:

[...] Contudo, ao considerarmos a baixa taxa de atendimento aos jovens pelo ensino médio e as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária (Meta 3), realmente o quadro da escassez de docentes se agrava (KUENZER, 2011, p. 671).

Em um contexto de limites à formação inicial do professor do Ensino Médio com os componentes curriculares, sem exceção, apareceram os professores não habilitados, como se pode também apresentar nas possibilidades das referidas DCN:

Como vimos, na última década, vários esforços foram efetivados visando garantir maior organicidade entre as políticas, os programas e as ações direcionados à formação de professores. Para avançar, nesse contexto, e tendo em vista a aprovação do PNE, faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada. Ao mesmo tempo, em face do cenário atual revelado pelos indicadores, torna-se imprescindível uma ação orgânica que se efetive por meio de política nacional e de Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas a romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação (BRASIL, 2015c, p. 13).

Os indicadores nacionais relacionados à formação inicial do professor do Ensino Médio mostram-se preocupantes. E o professor do Ensino Médio de Santa Catarina? E sua formação?

3.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

3.2.1 Perfil demográfico do professor do Ensino Médio de Santa Catarina

Fazendo uma imersão nos microdados do Censo Escolar de 2014, realizado pelo INEP, em relação aos professores que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, foi possível chegar a um detalhamento sobre o perfil desses sujeitos, levando em consideração idade, sexo, cor ou raça.

Segundo os dados apresentados pelo INEP, é possível constatar que os sujeitos que atuam como professores na última etapa da Educação Básica da rede estadual de ensino em Santa Catarina somam 13.590 professores. Também se pode perceber que os docentes que atuam nas escolas médias estaduais não são jovens, pois 66,5% estão na faixa etária de 33 a 50 anos. A maioria, ou seja, 67,30% são mulheres e, provavelmente, por influência da predominância da colonização alemã e italiana em Santa Catarina, 71,2% de cor ou raça branca.

Os dados estão organizados em tabelas por meio de números e também em percentuais.

Tabela 2 - Faixa etária dos docentes do Ensino Médio

Idade	Santa Catarina	%
Até 24 anos	1.546	11,4
De 25 a 32 anos	3.007	22,1
De 33 a 40 anos	3.581	26,4
De 41 a 50 anos	3.862	28,4
Mais de 50 anos	1.594	11,7
TOTAL	13.590	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Tabela 3 - Sexo dos professores do Ensino Médio

Sexo	Santa Catarina	%
Feminino	9.148	67,30
Masculino	4.442	32,70
TOTAL	13.590	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Tabela 4 - Raça/cor dos professores do Ensino Médio (continua)

Raça/cor	Santa Catarina	%
Não informou	3.158	23,2
Branco	9.678	71,2
Preto	208	1,5

(conclusão)

Raça/cor	Santa Catarina	%
Pardo	466	3,4
Amarelo	26	0,2
Índio	54	0,4
TOTAL	13.590	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Segundo dados do Censo Escolar de 2014, os professores do Ensino Médio de Santa Catarina concentram-se na dependência administrativa estadual. Há uma acomodação em torno de 80%. Percebe-se um percentual de professores com mais de 40 anos e, da mesma forma, uma expressiva participação de professores.

Esses contextos podem estar relacionados, dentre outros fatores,¹³ à carreira docente e aos componentes curriculares do Ensino Médio e suas respectivas licenciaturas. Infere-se que a docência no Ensino Médio é constituída majoritariamente de funcionários públicos estaduais, brancos, por um número significativo de professores com mais de 40 anos e do sexo masculino. Para Oliveira (2013, p. 62), há aspectos que caracterizam os professores do Ensino Médio ao apontar que “a fisionomia dos docentes do ensino médio é bastante distinta daquela dos que atuam do ensino fundamental e mais ainda na educação infantil”. A essas características, pode-se incorporar a formação acadêmica dos professores do Ensino Médio, e questionar: qual formação inicial dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina?

3.2.2 A formação inicial do professor do Ensino Médio de Santa Catarina

Com base nos dados do Censo Escolar de 2014, para a realidade dos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual no estado de Santa Catarina, é possível inferir que não difere muito da situação dos professores no Brasil com formação considerada adequada pelo MEC nos cinco grupos.

¹³ Mesmo sem desconsiderar a importância de problematizar um conjunto de fatores associados, estes não serão tratados neste trabalho.

Quadro 3 - Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação à disciplina que leciona em Santa Catarina

Ano	Abrangência	Localização	Dependência administrativa	Ensino Médio				
				Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	Santa Catarina	Total	Estadual	59,2	1,1	19,3	4,1	16,3

Fonte: BRASIL, 2014d.

No grupo de número 1, tanto no Brasil quanto no estado de Santa Catarina, os professores, na melhor situação de formação, não atingem 60% da formação adequada. Os dados indicam que, aproximadamente, 40% dos professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais não possuem uma formação adequada. Destacam-se os pertencentes ao grupo 3, professores com licenciatura, mas que atuam em outra disciplina e com complementação em área diferente da que leciona. Observa-se que, no Brasil, mais de 25% dos professores do Ensino Médio estão nessa situação e, em Santa Catarina, em torno de 20%. Chamam a atenção também os do grupo 5, docentes sem graduação. Os dados mostram um percentual pequeno no Brasil, porém faz-se necessária uma análise crítica, pois trata-se de pessoas sem as condições de formação mínimas para estarem em sala de aula exercendo a docência no Ensino Médio. Nesse caso, em Santa Catarina, o percentual é de mais de 16% dos professores sem graduação lecionando no Ensino Médio, o que sugere uma realidade ainda mais preocupante, ou “um dilema que compromete a educação escolar de qualidade social no Brasil: nas escolas, sobretudo nas públicas, faltam professores licenciados” (COSTA, 2009, p. 117).

É com base nesses dados que os gestores da rede estadual de educação precisam diagnosticar, analisar e elaborar o Plano Estadual de Educação (PEE), cumprindo os prazos já estabelecidos no PNE.

Nesta perspectiva, um estudo pormenorizado do docente com formação e sua área de atuação propiciará elementos ainda mais consistentes para compreensão do complexo cenário da formação inicial e o exercício do profissional e, desse modo, para o estabelecimento de políticas visando à melhoria desse cenário (BRASIL, 2015c, p. 15).

A partir dos microdados do Censo Escolar de 2014, foi possível identificar o número de professores em Santa Catarina por componente curricular, o número de professores licenciados que atua no Ensino Médio e também o número de professores licenciados no

componente curricular que leciona no Ensino Médio com outra formação. A tabela a seguir mostra a escolaridade dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais em Santa Catarina.

Tabela 5 - Escolaridade dos professores do Ensino Médio

Escolaridade	Santa Catarina	
	Nº professores	%
Ensino Fundamental incompleto	2	0,01%
Ensino Fundamental completo	6	0,04%
Ensino Médio/Magistério	159	1,17%
Ensino Médio	940	6,92%
Ensino Superior concluído ou em andamento	12.483	91,85%
Total	13.590	100%

Fonte: BRASIL, 2014d.

Analisando os dados da tabela 5, observa-se que, dos 13.590 professores que lecionam no Ensino Médio da rede pública em Santa Catarina, ainda existe a situação de docentes atuando apenas com Ensino Fundamental incompleto, mesmo que em percentual pequeno de 0,01%, e com Fundamental completo, de 0,04%. O percentual de professores apenas com Ensino Médio lecionando para alunos do Ensino Médio é de 6,92%. Os dados sugerem um distanciamento da pretendida qualidade social preconizada nos ordenamentos legais, pois são muitos professores atuando no Ensino Médio com formação inadequada. Guardadas as devidas proporções, equivale à existência de técnicos de Enfermagem atuando como médicos em hospitais públicos, mesmo que em situações de caráter temporário. Sem médicos, não há atendimento, e os hospitais são fechados, mas, na educação, a improvisação é permitida, situação já apontada por Saviani (2013).

O percentual de professores com curso superior concluído ou cursando na ordem de 91,85% pode sugerir que mais de 90% tenham formação adequada ou licenciatura na disciplina. Entretanto, o dado insere professores com curso superior e não define o curso e inclui os que estão cursando a graduação. Faz-se necessário refinar ainda mais o dado para destacar o percentual de professores com licenciatura na disciplina que lecionam. Tal formação é entendida, neste estudo, a única adequada por permitir considerar que:

[...] o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da

crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade (KUENZER, 2011, p. 678).

Para melhor compreensão dos distanciamentos da adequada formação dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, apresenta-se e analisa-se, inicialmente, o número de professores expressos na tabela 6.

Tabela 6 - Componentes curriculares e número de professores do Ensino Médio

Disciplina	Número de professores - SC
Língua Portuguesa	1.852
Matemática	1.771
História	1.505
Geografia	1.437
Língua/Literatura Estrangeira	1.761
Biologia	1.446
Química	1.167
Física	1.189
Educação Física	1.725
Artes	1.464
Filosofia	1.098
Sociologia	1.179

Fonte: BRASIL, 2014d.

Trata-se de 13.590 professores do Ensino Médio de doze componentes curriculares da rede estadual de Santa Catarina. Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Literatura e Educação Física apresentam um número de professores significativo, se comparados aos demais. É possível observar que, no componente curricular de Língua Portuguesa, aparece o maior número de professores, sendo 1.852. Em Matemática, também é expressivo o número de professores, visto que somam 1.771, e, na Língua Estrangeira e Literatura, totalizam 1.761, da mesma forma, na Educação Física, que conta com 1.725 professores.

Esses números vão diminuindo quando se faz a leitura de História com 1.505, Artes com 1.464, Biologia com 1.446 e Geografia com 1.437. Nesse grupo de componentes curriculares, o número de professores se aproxima, mas é possível observar que diminui em

relação à Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Literatura e Educação Física. Os componentes curriculares de Física, Química, Sociologia e Filosofia são os que apresentam menor número de professores, sendo que, em Física, são 1.189 professores, em Química, 1.167, em Sociologia, 1.179 e, em Filosofia, 1.098 professores. Esses números revelam a centralidade em determinadas áreas, como, por exemplo, Linguagens e Matemática.

Pode-se vislumbrar que todos tenham licenciatura na disciplina que lecionam e sugerem 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, 2013b, p. 58). O número de professores dos componentes curriculares supõe 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, 2013b, p. 63).

É importante ressaltar que os dados da tabela 6 mostram o componente curricular e o número de professores correspondente, mas não explicita o número de professores por componente curricular com habilitação. Conforme a sexta tabela, são explicitadas as fragilidades da formação do professor do Ensino Médio. Um número significativo de professores das escolas estaduais não é licenciado na disciplina que lecionam.

Tabela 7 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação (continua)

Componente Curricular	Licenciados		Licenciados no componente curricular		Outra formação	
Língua Portuguesa	1.699	91,74%	1.194	70,28%	153	8,26%
Matemática	1.556	87,86%	985	63,30%	215	12,14%
História	1.367	90,83%	873	63,86%	138	9,17%
Geografia	1.287	89,56%	773	60,06%	150	10,44%
Língua/Literatura Estrangeira	1.352	88,60%	797	58,95%	174	11,40%

(conclusão)

Componente Curricular	Licenciados		Licenciados no componente curricular		Outra formação	
Biologia	1.283	88,73%	723	56,35%	163	11,27%
Química	967	82,86%	376	38,88%	200	17,14%
Física	974	81,92%	186	19,10%	215	18,08%
Educação Física	1.602	92,87%	1.140	71,16%	123	7,13%
Artes	1.047	71,52%	449	42,88%	417	28,48%
Filosofia	932	84,88%	353	37,88%	166	15,12%
Sociologia	974	82,61%	182	18,69%	205	17,39%

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados da tabela 7 apresentam, em percentuais, os professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação na rede pública estadual de Santa Catarina. Dessa forma, é possível observar que, dos doze componentes curriculares, não há um que apresente 100% ou se aproxime desse percentual.

Em Língua Portuguesa, são 70,28% os professores licenciados na disciplina, sendo que a mais próxima é Educação Física, com 71,16%. O grupo de disciplinas que se assemelha, em relação aos dados, é História, com 63,86%; Matemática, com 63,30%; Geografia, com 60,06%; Língua Inglesa, com 58,95% e Biologia, com 56,35%. Nesses casos, com percentuais entre 50% e 70%, permite-se refletir sobre a negação da qualidade em educação no Ensino Médio da rede pública em Santa Catarina, ao se considerar a formação do professor com condição para a referida qualidade.

A situação agrava-se nas demais disciplinas. Abaixo de 50% dos professores licenciados nas disciplinas que lecionam, estão Artes, com 42,88%; Química, com 38,88% e Filosofia, com 37,88%. Segundo os dados apresentados pelo INEP, a situação mais crítica está em Sociologia, com 18,69% e Física, com 19,10% dos professores lecionando com licenciatura na disciplina em que atuam. Um contexto que se distancia da adequada formação e

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).

É possível observar a predominância de professores da rede pública estadual em Santa Catarina que lecionam no Ensino Médio com formação, mas não com licenciatura em sua

disciplina, comprometendo o que se entende por formação adequada, condição à educação com qualidade, considerando que:

Uma educação de qualidade social exige 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).

A Meta 15 do PNE apresenta-se como possibilidade, quando aponta que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam e por meio de cursos de licenciaturas. Nessa direção, a estratégia 15.1 propõe uma reforma curricular que sugere para uma formação sólida teoricamente.

[...] 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, 2014a, p. 16).

Considerando a importância e a complexidade das discussões sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação brasileira, o CNE criou a Comissão Bicameral para estudar a matéria. Adota-se 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. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência dos trabalhos coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015b, p. 7).

Trata-se de um movimento importante, marcado por percalços e avanços. A Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica foi, por várias vezes, recomposta, devido à renovação periódica dos membros do CNE, tais como:

(Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº3, de 20 de setembro de 2007); Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012 a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE nº 1, de 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014 (DOURADO, 2015, p. 302).

Mais uma vez, a protelação apresenta-se na trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras, adiando a materialização de suas ações. Por fim, a Comissão recomposta, em 2014, retoma e aprofunda os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, assim como a situação dos profissionais do magistério frente às questões de profissionalização e com centralidade na formação inicial e continuada.

É importante ressaltar que, em 2014, ocorreu outra renovação dos membros do CNE, por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014e), sendo assim novamente a Comissão foi recomposta. Com objetivo de dar continuidade aos trabalhos já desenvolvidos, a Comissão Bicameral desenvolveu várias reuniões, proporcionando momentos de críticas e sugestões por meio de debates no CNE e em outros espaços, como conferências municipais, estaduais e nacional, onde as discussões da formação fizeram-se presentes no eixo VI nos documentos inicial e final da CONAE 2014.

Os limites à formação do professor do Ensino Médio no Brasil e, em particular Santa Catarina, expressos nos dados quantitativos, podem ser superados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. As novas DCN, aprovadas pelo CP/CNE em 09.6.15 e sancionadas pelo MEC em 24.6.15, apresentam urgências à formação inicial dos profissionais da Educação Básica para sua adequação a uma educação de qualidade social:

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 teórico-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).

Na busca de maior organicidade na formação de professores e considerando o documento final da CONAE 2014, os princípios da Política Nacional da Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º, do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009c), as novas DCN estabelecem princípios da formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica e sinalizam uma maior organicidade nos projetos formativos, estabelecendo que a formação inicial,

considerando o esforço que deverá ser realizado pelo Estado brasileiro, a partir de uma concepção de federalismo cooperativo e em consonância com a política nacional, define-se no escopo das diretrizes nacionais para a formação que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015b, p. 308).

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam, exaustivamente, uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos, os baixos salários predominantes, e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006). A discussão sobre a formação é recorrente. Segundo o Censo da Educação Superior de 2007 (BRASIL, 2009e), é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo de oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno.

Nessa perspectiva, as novas DCN definem que:

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

Ressalta-se, ainda, que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Desse modo, depreende-se que a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais 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 (BRASIL, 2015b, p. 28).

Novos desafios, previstos no PNE 2014-2024, apresentam-se no campo da formação inicial dos professores e esses são dependentes do comprometimento, cooperação e articulação dos entes federados, envolvem também os sistemas de ensino, as instituições, 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 dentro de uma perspectiva alinhada às novas DCN.

A formação do professor do Ensino Médio requer a articulação de “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa” (KUENZER, 2011, p. 683). Tal compreensão sugere que a formação do professor não se esgota no curso de licenciatura, mas suscita a necessária articulação entre formação inicial e formação continuada.

3.2.3 A formação continuada do professor do Ensino Médio em nível de pós-graduação

A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates marcadamente realizados na CONAE de 2010 resultaram na Meta 16, que aponta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, p. 80).

Desse modo, no âmbito da formação continuada, considerada em uma perspectiva ampliada, com base em Dourado (2015), evidencia-se a centralidade de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina em cursos de Especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* e de Mestrado e Doutorado em nível de pós-graduação *stricto sensu*, os dados da tabela 8 evidenciam uma busca maior pelas Especializações. Vale destacar que o novo PEE de Santa Catarina apresenta uma meta mais ousada para a formação continuada ao determinar:

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os

profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a, p. 30).

Tabela 8 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado

Professor	Quantidade	%
Especialização	6.204	45,65
Mestrado	384	2,83
Doutorado	27	0,20

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados indicam desafios para atingir a meta estadual. Afinal, em Santa Catarina, o número de professores com pós-graduação está próximo de 50%, meta nacional, mas distante dos 75% da meta estadual. Os dados mostram também a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte do governo estadual em fazer dos docentes mestres e doutores, com progressão em suas carreiras. É explícita a diferença significativa entre a Especialização e o Mestrado, que se acentua quando cotejada com o Doutorado. Destaca-se que menos de 3% e 1% dos professores possuem Mestrado e Doutorado, respectivamente. Reitera-se que a referida meta suscita ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, fundamentais ao aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do professor (DOURADO, 2015). O autor lembra que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação.

Acena-se para que mestres e doutores atuem na Educação Básica. Contraditoriamente, a estratégia 16.5 do PNE não explicita essa preocupação, quando propõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014a, p. 81). Tal demanda aparece na Meta 18, que trata da carreira dos profissionais da educação, em sua estratégia 18.4, que aponta “prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014a, p. 82).

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

realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014a, p. 80).

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). Destaca-se que a estratégia 16.2 sugere “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014a, p. 80).

O PNE, em explícita sintonia com as DCN, 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 proporcionar maior organicidade à formação docente. Nesse âmbito, importa superar a proeminência em determinadas dimensões da qualidade da Educação Básica e da valorização dos profissionais. Para Oliveira (2013b, p. 54), 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 indica que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

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 para a articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE. Vislumbra-se, então, a educação brasileira abarcada em sua totalidade e a Educação Básica concebida e materializada na perspectiva de que todo sujeito de 4 a 17 anos tenha como direito uma educação com qualidade social e que essa qualidade passe pela adequada formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Sem deixar de considerar o percentual de professores com formação em nível superior, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda evidencia-se em todas as áreas. O campo educacional apresenta-se preocupante, quando “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras,

sobretudo no Ensino Médio. Em Santa Catarina, o ensino de Sociologia e Física são os mais inquietantes. Esse contexto já havia sido constatado por Kuenzer (2011, p. 671), que apontava “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores”. Situação que se acentua com a Meta 3 e a possibilidade dos jovens de 15 acessarem o Ensino Médio e permanecerem nele com sucesso até os 17 anos, quando concluem a Educação Básica.

O PNE aponta possibilidades para superar o contexto adverso à formação. 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), sugere-se que a melhoria da formação do professor do Ensino Médio passa pelo reconhecimento de sua importância e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

A ausência de professores habilitados no Ensino Médio está condicionada, segundo Kuenzer (2011, p. 672), à baixa 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”. É fundamental 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). Neste capítulo, apresenta-se uma discussão de indicadores relacionados às condições de trabalho do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e, sempre que necessário, coteja-se com o contexto brasileiro. Destaca-se a ênfase no indicador educacional “esforço docente”.

4.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: RECURSOS MATERIAIS

Problematizar as condições de trabalho do professor do Ensino Médio importa considerá-las numa perspectiva ampliada, como recomendam Pinto, Duarte e Vieira (2012). Com base no conceito de condições de trabalho em geral, Oliveira e Assunção (2010) definem condições de trabalho docente como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, o que incluem as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários ao docente. Ao mesmo tempo, as autoras alertam que as condições de trabalho docente não se restringem ao local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, mas também às relações de emprego. Referem-se a um conjunto de relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego, com destaque à contratação, à remuneração, à carreira e à estabilidade. Essa compreensão manifesta-se no PNE, ao apresentar, nas estratégias de diferentes metas, aspectos relacionados às condições de trabalho docente.

No que tange à realização em si do processo de trabalho do professor do Ensino Médio, salientam-se estratégias de várias metas do PNE. Na Meta 3, por exemplo, a estratégia 3.1 sugere “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, [...] articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se

a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico [...]” (BRASIL, 2014a, p. 53). Da mesma forma, a estratégia 6.3 propõe:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos [...] (BRASIL, 2014a, p. 60).

Contraditoriamente, para a maioria dos professores e alunos da última etapa da Educação Básica não são oferecidas condições educativas imprescindíveis à socialização e apropriação/elaboração do conhecimento, como mostra a tabela 9.

Tabela 9 - Santa Catarina: infraestrutura das escolas com Ensino Médio Regular na dependência administrativa estadual (2014)

Espaços físicos	Escolas atendidas		Escolas não atendidas	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Sala de professores	704	98,05	14	1,95
Biblioteca	647	90,11	71	9,89
Laboratório de Informática	701	97,63	17	2,37
Laboratório de Ciências	307	42,76	411	57,24
Quadra coberta	498	69,36	220	30,64
Quadra descoberta	362	50,42	356	49,58
Auditório	236	32,87	482	67,13
Pátio descoberto	456	63,51	262	36,49
Pátio coberto	491	68,38	227	31,62

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados expressam que as escolas médias estaduais não oferecem espaços físicos adequados aos professores e estudantes que as frequentam. A maioria não possui laboratório de Ciências e pode limitar a apropriação dos conhecimentos relacionados à área de Ciências da Natureza, por exemplo. Destacam-se as dificuldades para o trabalho docente na área de Linguagens com a ausência de auditórios em 67,13% das escolas. A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do estudante do Ensino Médio. Tais condições requerem um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e sejam estímulos para sua permanência na escola (COSTA, 2015).

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 pretende

implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as 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, 2014a, p. 85).

Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários. Frigotto e Ciavatta (2011) já enfatizavam que, sem laboratórios e outros espaços, o direito ao novo, que é o aprendizado intelectual, é negado. Pode-se inferir que a maioria das escolas médias estaduais catarinenses apresentam espaços problemáticos e sugerem problemas relacionados às condições de trabalho do professor.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: VÍNCULO E ASPECTOS DA REMUNERAÇÃO

O retrato da escola média estadual de Santa Catarina preocupa no quesito infraestrutura. Indo na direção de problematizar as condições de trabalho de forma ampla, chegam-se às formas de contratação do professor do Ensino Médio. Na Meta 18¹⁴, em sua estratégia 18.1, ressalta-se a preocupação com o vínculo do professor quando propõe

estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014a, p. 82).

A estratégia justifica-se quando se constata que o ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado. A tabela 10 apresenta o

¹⁴ “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, 2014a, p. 82).

número de professores no Brasil e em Santa Catarina efetivos no Ensino Médio na rede pública de ensino.

Tabela 10 - Professores do Ensino Médio público efetivos – Brasil – 2015

	Professores	Efetivos	Federal	Estadual	Municipal	Total %
Brasil	438.946	304.641	17.903	284.174	3.525	69,4
Santa Catarina	14.340	8.361	790	7.521	61	58,3

Fonte: BRASIL, 2015.

Os dados expressam que, aproximadamente, 31% dos professores do Ensino Médio público no Brasil não são concursados. Apresentam contrato, em sua grande maioria, temporário, além do terceirizado ou Celetista. Santa Catarina, com 41,7% de professores não efetivos nas escolas públicas, exibe um percentual maior de temporários, além de terceirizados ou Celetistas em relação à média brasileira. O estado catarinense terá que efetuar um esforço grande para alcançar 90% de professores do Ensino Médio pertencentes ao quadro de efetivos e garantir aos professores do Ensino Médio, segundo Gouveia et al. (2006, p. 273), maior estabilidade trabalhista, “possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano”.

Com base nos autores, infere-se que a estabilidade trabalhista, o ingresso a uma carreira docente definida, a realização de seu trabalho com maior segurança sugerem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade. Por outro lado, não pertencer ao quadro dos efetivos exclui esses 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” (GOUVEIA et al., 2006, p. 273).

Os ordenamentos legais ratificam o entendimento de que, para se tornar professor da educação pública, servidor público, deve ser somente por meio de concurso público. Contraditoriamente, não é isso que corresponde à realidade. Ainda não houve, por parte da União e dos governos estaduais, iniciativas que consolidassem o cumprimento da Constituição Federal, quando afirma que:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a

complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

O contexto no Ensino Médio na rede pública, explicitado na tabela anterior, sugere problematizar o vínculo dos professores do Ensino Médio que lecionam nas escolas estaduais catarinenses. Vale lembrar que a referida dependência administrativa comporta a maioria dos matriculados. Os dados da tabela 11 expressam um percentual muito próximo de professores efetivos e temporários.

Tabela 11 - Santa Catarina: professores do Ensino Médio Regular – dependência administrativa estadual – por vínculo (2014)

Vínculo	Número de Professores	%
Efetivo	7.320	53,04
Temporário	6.267	45,41
Vazias	214	1,55
Total	13.801	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados expressam uma maior precarização do trabalho do professor do Ensino Médio das escolas estaduais. Com apenas 53,04% dos professores efetivos, o estado catarinense distancia-se da garantia de um aspecto central à valorização do professor. Ao apresentar um número expressivo de professores com contratos temporários, evidencia-se, conforme Oliveira (2004, p. 1.140), certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas nas escolas médias estaduais. A autora enfatiza que 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”. O professor contratado em caráter temporário não possui a estabilidade em seu trabalho e não ingressa na carreira do magistério. Além disso, faz do professor um indivíduo que não possui uma identidade com uma determinada escola. Os professores temporários trabalham praticamente cada ano em uma escola diferente (MARIN, 2004).

As CONAE, em suas duas últimas edições, realçam a questão da valorização do magistério público da Educação Básica, associada às condições de formação e profissionalização dos docentes e demais trabalhadores em educação. Nesse sentido, enfatizam a necessidade de padrões mínimos de qualidade àqueles que atuam na Educação Básica,

destacando a necessidade de uma política nacional de formação e valorização profissional, na qual se garanta o cumprimento das Leis nº 9.394/96, nº 12.014/09 (BRASIL, 2009d) e nº 11.301/2006 (BRASIL, 2006b). “Atender à legislação hoje, no quesito ingresso e admissão à carreira docente, é admitir a possibilidade de contratação somente por concurso público. Embora essa seja uma determinação constitucional, muitas vezes, por brechas na própria legislação, fazem-se presentes formas precárias de contratações” (ABREU, 2010, p. 70).

Ter no mínimo 90% dos professores efetivos e envolvidos com a escola média 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. Contrariamente, não é esta a realidade brasileira, “explicada” 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.

Ao considerar os 391.648 professores que lecionam nas escolas médias estaduais do Brasil, e os 12.673, nas escolas de Santa Catarina (BRASIL, 2015), espera-se que 90% deles sejam efetivos e que possuam remuneração adequada, como estabelece a Lei nº 11.738/08¹⁵, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b).

Salienta-se que o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) constituiu-se em uma das bandeiras da educação brasileira. Sua concretização acontece no âmbito da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006a). Além de permitir a criação do FUNDEB, a referida emenda determinou a instituição do “Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 2006a). Definiu ainda que devem ser fixadas em lei específica as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e os prazos para a elaboração ou adequação de um plano de carreira.

O PSPN, postergado desde 1988, finalmente é regulamentado pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008b), que prevê que os profissionais da educação - compreendidos como aqueles que desempenham atividades de docência ou suporte pedagógico à docência - devem receber

¹⁵ Art. 5º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica em 2016 será de R\$ 2,135,64 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal. O piso salarial profissional nacional 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. Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, ou 33,33%.

um valor mínimo para a jornada de trabalho de 40 horas semanais, ou valor proporcional para as demais cargas horárias, cumprida a exigência de formação mínima em Ensino Médio na modalidade Normal. O valor do PSPN foi estipulado inicialmente em R\$ 950,00. E, desde 2009, segundo a lei, esse valor vem sendo atualizado anualmente no mês de janeiro. A atualização legal do PSPN é feita com base no percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente.

Por outro lado, levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) explicita que a referida lei é cumprida integralmente por apenas três unidades da federação.¹⁶ Os dados demonstram que as opções políticas dos governos estaduais, ao evidenciar que os professores das redes estaduais de ensino, onde está a maioria dos professores do Ensino Médio, recebem vencimentos básicos diferentes, dada a autonomia dos entes federados, e, em muitos casos, inadequados e aquém do PSPN. Na tabela 12, apresentam-se os dados de estados da federação e do Distrito Federal que evidenciam esse contexto adverso.

Tabela 12 - Vencimentos/remunerações e hora-atividade nas redes estaduais de estados e Distrito Federal – 2016

Estado	Nível Médio		Licenciatura Plena		Carga Horária	Hora-Atividade
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração		
Distrito Federal			4.028,56	5.237,13	40h	37,5%
Santa Catarina	2.397,23		2.487,13		40h	20%
Espírito Santo	579,26		880,97	1.023,32	25h	33%
São Paulo	2.086,93		1409,55	1.637,31	40h	
				2.415,89	40h	20%

Fonte: CNTE, 2016.

Chama a atenção o estado de São Paulo, detentor do maior PIB entre os estados da federação, já que não cumpre o valor do piso de R\$ 2.135,64 e tampouco a referência mínima

¹⁶ Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei nº 11.738/08), ainda não é respeitada. Apenas três unidades da federação cumprem integralmente a lei. E outros seis estados aplicam a proporcionalidade ao valor do piso e cumprem a jornada extraclasse. São eles: Acre, Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Os outros 15 estados pagam abaixo do valor do piso (CNTE, 2016).

para a jornada extraclasse de 33,33%. Ao comparar os vencimentos básicos dos professores do Distrito Federal e Espírito Santo, constata-se que o primeiro apresenta o maior vencimento e o segundo, o menor vencimento para uma carga horária de 40 horas. A diferença é de R\$ 2.619,01 para professores com Licenciatura Plena. Ao contrastar as remunerações, percebe-se uma diferença de R\$ 3.599,82. Vale destacar a pequena diferença entre o vencimento básico dos professores que possuem o Ensino Médio e os que têm Licenciatura Plena. Em Santa Catarina, essa diferença é de apenas R\$ 89,90 e evidencia que a carreira docente no Ensino Médio no referido estado é, também, inadequada.

Observa-se que 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). Os dados apontam a grande disparidade no vencimento básico, na remuneração e no cumprimento da Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008b), e 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 profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a, p. 80).

A referida meta sugere 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. 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).

Esse contexto adverso manifesta-se na rotatividade de professores, na multiplicidade de vínculos empregatícios e na decorrente extensão da jornada de trabalho docente e se opõe à qualidade das escolas médias brasileiras. 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. Para Gouveia et al. (2006, p. 261), as possibilidades de dedicação do professor a somente uma escola e de jornadas não exaustivas “resultam numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde”.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: ESFORÇO DOCENTE

É recorrente a avaliação de que a Educação Básica experimenta baixa qualidade de ensino no Brasil. A despeito dos condicionantes externos à escola que podem interferir na qualidade, ressaltam-se variáveis endógenas para identificar aquelas que de fato influenciam a produção da qualidade do trabalho escolar. Dentre as variáveis, as relacionadas ao professor têm lugar de destaque. Essa compreensão considera que sua formação, condições de trabalho e de salário estão associadas às relações de maior ou menor comprometimento que o professor estabelece com a escola e com a qualidade do ensino (SOUSA, 2008). Nesse âmbito, o INEP constrói o indicador “esforço docente”, “que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão” (BRASIL, 2014c, p. 1).

O indicador “esforço docente” trata de aspectos centrais do trabalho docente, como o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica. Destaca-se o exercício do INEP de considerar as quatro “variáveis” em um mesmo indicador. O quadro 4 apresenta a descrição dos níveis baseada na distribuição das referidas variáveis.

Quadro 4 - Categorias de adequação do esforço dos docentes em relação à disciplina que leciona

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

Fonte: BRASIL, 2014b.

Ao desagregar os dados do Censo Escolar, verifica-se que é bastante comum encontrar professores do Ensino Médio que trabalham em mais de uma escola, em três turnos, em mais de uma etapa e têm mais de 300 alunos, como mostra a tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição dos professores do Ensino Médio quanto ao número de escolas, turnos, etapas e alunos – Brasil – 2014

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, 2014b.

Trabalhar em mais de uma escola, em três turnos com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica faz parte do cotidiano dos professores do Ensino Médio no Brasil. Os dados da próxima tabela mostram que 45,0% dos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil, nas escolas estaduais, têm entre 50 e 400 alunos, atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 17,1% dos professores do Ensino Médio, que têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. E se intensifica para 8,4%, que têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Explicita-se que 70,5% dos professores do Ensino Médio não têm uma jornada adequada. Os docentes concentram-se nos níveis 4, 5 e 6 e demonstram intensificação da jornada de trabalho.

Tabela 14 - Distribuição dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino por níveis de esforço docente – 2014

Nível	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Brasil	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4
Santa Catarina	1,6	7,0	12,4	45,5	24,9	8,6

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados mostram um esforço docente ainda mais intenso entre os professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina, tendo em vista que 79,0% deles concentram-se nos níveis 4, 5 e 6. Ressalta-se que 35,5% têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas ou têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Uma realidade que expressa que a jornada de trabalho do professor do Ensino Médio que leciona nas escolas estaduais é ainda mais intensa do que a média nacional.

O PNE, com base na Lei nº 11.738, determina uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais, realizada em uma única escola e com dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Destaca-se a estratégia 17.3, que indica:

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, 2014a, p. 82).

A discussão sobre aspectos das condições de trabalho articula-se à universalização do Ensino Médio com qualidade. Para Alves e Pinto (2011, p. 633), a conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa por uma adequada jornada de trabalho que contemple “hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola”. A esse componente os autores 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). No âmbito do Ensino Médio, sem desconsiderar suas vicissitudes, salientam-se as possibilidades trazidas pelo PNE, que aponta nas metas que tratam da valorização dos profissionais da educação perspectivas virtuosas para a escola média.

A democratização do acesso à escola, ocorrida, principalmente, na segunda metade do século XX, incidiu nas condições de trabalho e de remuneração dos professores da Educação Básica. O aumento do número de matrículas levou ao crescimento do número de professores e à extensão da jornada de trabalho. A principal razão para o professor aumentar sua jornada de trabalho, seja assumindo mais aulas ou turmas na própria rede de ensino ou acumulando cargo na mesma ou em outra rede, foram os baixos salários (MONLEVADE, 2000).

O esforço dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina mostra-se demasiado e sugere problematizar algumas de suas variáveis. A tabela 15 apresenta um professor que não é somente do Ensino Médio.

Tabela 15 - Santa Catarina: número de etapas da Educação Básica em que trabalha o professor do Ensino Médio – dependência estadual

Etapas	Número de professores	%
Apenas no Ensino Médio	6.097	44,18
Ensino Fundamental e Médio	7.704	55,82
Total	13.801	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados demonstram que a maioria dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses também leciona no Ensino Fundamental. A baixa remuneração e a

flexibilização do trabalho docente contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho em mais de uma etapa da Educação Básica. Como o professor locomove-se diariamente em mais de uma etapa e escola para completar sua carga horária, não se lhe permite firmar vínculos com a escola média em que trabalha (SAVIANI, 2013). Ser professor do Ensino Médio tem especificidade (OLIVEIRA; COSTA, 2011). A tabela 16 mostra que boa parte dos professores leciona em mais de três séries diferentes e expressa que sua atuação vai além das três séries do Ensino Médio.

Tabela 16 - Santa Catarina: número de série ou ano em que trabalha o professor do Ensino Médio – dependência estadual

Número de série ou ano em que o professor do Ensino Médio trabalha	Número de professores	%
1	1.235	8,95
2	1.531	11,09
3	4.240	30,72
4	1.822	13,20
5	1.716	12,43
6	2.166	15,69
7	987	7,15
8	102	0,74
9	2	0,01
Total	13.801	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados expressam que 48,4% dos professores das escolas médias estaduais de Santa Catarina trabalham em mais de três séries/anos e confirmam que não são somente professores do Ensino Médio. Cada série/ano tem uma especificidade e o seu excesso intensifica o trabalho do professor (OLIVEIRA, 2013a). Muitas etapas, séries, escolas, turnos e alunos sugerem muitas turmas. A tabela 17 explicita que boa parte dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina leciona em mais de dez turmas.

Tabela 17 - Santa Catarina: número de turmas em que o professor do Ensino Médio Regular do estado de Santa Catarina – da dependência estadual – leciona, considerando as turmas do Ensino Fundamental (2014) (continua)

Número de turmas	Número de professores	%
1	786	5,70

(continuação)

Número de turmas	Número de professores	%
2	548	3,97
3	559	4,05
4	683	4,95
5	728	5,27
6	768	5,56
7	684	4,96
8	935	6,77
9	899	6,51
10	1.021	7,40
11	916	6,64
12	887	6,43
13	810	5,87
14	700	5,07
15	610	4,42
16	563	4,08
17	428	3,10
18	343	2,49
19	238	1,72
20	218	1,58
21	124	0,90
22	94	0,68
23	70	0,51%
24	49	0,36
25	31	0,22
26	23	0,17
27	14	0,10
28	10	0,07
29	15	0,11
30	11	0,08
31	8	0,06
32	4	0,03

(conclusão)

Número de turmas	Número de professores	%
33	3	0,02
34	4	0,03
35	5	0,04
36	3	0,02
37	1	0,01
38	2	0,01
39	3	0,02
40	1	0,01
41	1	0,01
42	1	0,01
Total	13.801	100

Fonte: BRASIL, 2014d.

Os dados revelam que a jornada de trabalho dos professores do Ensino Médio estende-se por muitas turmas, com utilização dos três turnos, em mais de uma escola. A escola média é constituída por professores que trabalham com muitas turmas e representa a ampliação de sua jornada individual de trabalho. Trabalhar em demasia parece ser uma constante entre os professores estaduais da última etapa da Educação Básica em Santa Catarina. A intensificação do trabalho do professor pode ser 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.¹⁷

As condições de trabalho dos professores do Ensino Médio indicam um quadro estarrecedor em relação à necessária tarefa de sua valorização. A jornada extensa constitui-se em um complicador da qualidade do trabalho docente. Somam-se a ela as cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor do Ensino Médio, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada. Nesses casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida também como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo (OLIVEIRA;

¹⁷ O problema amplia-se quando se considera o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas dar 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).

FELDFEBER, 2006), que se materializa, dentre outros fatores, no número de alunos por turma. A dependência administrativa estadual se destaca com uma média de aproximadamente 30 alunos por turma na 1ª série. Além da necessidade de lecionar em muitas turmas – para complementar os rendimentos –, os professores convivem com elevado número de alunos por turma (Tabela 18).

Tabela 18 - Santa Catarina: número de alunos – média – por turma e número de turmas por série no Ensino Médio

Alunos/turmas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não seriada
Número de alunos (média)	29	26	25	14	8
Número de turmas	3.746	2.693	2.168	14	1

Fonte: BRASIL, 2014d.

O indicador educacional “média de alunos por turma”, *per si*, constitui elemento de intensificação do trabalho. Associado às taxas de distorção idade-série e às taxas de rendimento, reprovação e abandono, torna ainda mais intenso o trabalho do professor. Como estes indicadores são elevados na escola média estadual (COSTA, 2013), pode-se inferir que a intensificação do trabalho docente no Ensino Médio tem singularidades. A situação de precarização pela qual passam as escolas e os professores, expressas nas precárias condições de trabalho e remuneração, indicam que, no Brasil, a educação não foi priorizada, traduzida nos escassos recursos a ela destinados, em consequência da ausência de um verdadeiro SNE (SAVIANI, 2005, 2013).

O retrato da escola média pública, expresso nos dados que apontam acomodação da matrícula, são indicadores educacionais preocupantes, inadequadas condições de trabalho. Em um contexto de intensificação do trabalho docente, exige-se 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 aponta 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, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (KUENZER, 2011, p. 675). Ficou nítida a necessidade de políticas para o Ensino Médio, alinhadas à superação da massificação barata da rede estadual de ensino (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, por meio desta pesquisa, compreender os entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina. O estudo proporcionou compreender a complexidade da valorização dos profissionais da educação e de sua centralidade na conquista de uma educação de qualidade social, à luz da Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo PNE 2014-2024.

O profissional da educação é um dos sujeitos que se destacam no processo educativo, considerando a relevância de seu papel dentro do contexto escolar. Esse aspecto diz respeito à valorização do profissional da educação desde a sua formação inicial como também a sua formação continuada, nesse caso, para que possa, ao longo do tempo, construir uma carreira, e, por consequência, uma remuneração adequada. Da mesma forma, as condições de trabalho, considerando os espaços físicos e equipamentos condizentes ao Ensino Médio, como já foi mencionado, além das relações de emprego.

Analisaram-se, então, os dados apresentados pelo INEP relacionados à formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina, cotejando os dados no Brasil. Desse modo, foi possível confrontar o que está garantido nos ordenamentos legais com a realidade apresentada, por meio dos dados do INEP com relação à formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho dos professores da escola média no Brasil e em Santa Catarina.

Mesmo percebendo que inúmeros fatores internos e externos à escola interferem nas práticas pedagógicas e, por consequência, em uma escola pública com qualidade, a pesquisa teve como eixo de análise a valorização dos profissionais da educação. Logo, iniciou-se um processo de imersão nos ordenamentos legais, buscando averiguar até que ponto a formação inicial e continuada, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação estão garantidos legalmente. Foi possível constatar que tanto a Constituição Federal quanto a LDB e outras leis e resoluções da educação brasileira garantem que tais questões sejam realmente citadas como importantes fatores para que se assegure uma educação pública a todos os brasileiros.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. Determinou, ainda, que devem ser assegurados planos de carreira, ingresso por concurso

público aos profissionais das redes públicas e piso salarial profissional, definidos em legislação própria. Por outro lado, a distância entre o proposto nos ordenamentos legais e a materialização das políticas educacionais aponta para a necessidade de reverter a atual situação de inadequação da formação inicial e continuada e das condições de trabalho.

A análise dos dados sugere distanciamento de uma adequada formação inicial do professor do Ensino Médio. No Brasil, apenas 38,5% dos professores do Ensino Médio, que lecionam Física, por exemplo, possuem formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída. A pesquisa revela que o estado de Santa Catarina também está distante do proposto nas metas de valorização dos profissionais da Educação no PNE. No tocante à Meta 15, evidenciou-se que há um número expressivo de professores sem licenciatura atuando na escola média, tanto no Brasil quanto no estado de Santa Catarina. Na rede pública estadual de Santa Catarina, é possível constatar que, dos doze componentes curriculares, não há um que apresente 100% ou se aproxime desse percentual. Ressalta-se que um número expressivo de componentes curriculares apresenta percentual abaixo de 50% dos professores licenciados nas disciplinas que lecionam. A situação mais crítica está na disciplina de Sociologia, com 18,69% dos professores lecionando com licenciatura na disciplina que atuam.

No âmbito da formação continuada em nível de pós-graduação, a análise suscita desafios para atingir a meta estadual. O número de professores com Especialização, Mestrado ou Doutorado está próximo de 50%, meta nacional, mas distante dos 75% da meta estadual. Destaca-se que a maioria dos professores possui apenas Especialização, e há um percentual pequeno de mestres e doutores. Ao perspectivar a universalização do Ensino Médio com qualidade social, implica ampliar o número de professores com licenciatura na disciplina que leciona, como propõe a Meta 15, e também o número de professores com Mestrado e Doutorado, indo além ou qualificando a Meta 16. Demanda, também, acento nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação.

O estudo evidencia que as escolas médias estaduais não oferecem espaços físicos adequados aos professores e estudantes que as frequentam. Vale salientar que somente 32,9% das escolas médias estaduais em Santa Catarina possuem auditórios. No âmbito do ingresso, aproximadamente 53% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais não são efetivos e expressam uma maior precarização do trabalho do professor do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses. A ausência de uma carreira atrativa pode ser evidenciada, quando se constata que a diferença entre o vencimento básico dos professores da rede estadual de ensino que possuem o Ensino Médio e os que têm Licenciatura Plena, em Santa Catarina, é menor que

R\$ 100,00.

Ao considerar a jornada de trabalho, associada às condições de trabalho, o estudo demonstra que trabalhar em mais de uma escola, em três turnos com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica, é comum entre os professores das escolas médias estaduais catarinenses. Um número expressivo de professores que lecionam no Ensino Médio, no Brasil, nas escolas estaduais, tem entre 50 e 400 alunos, atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Ao considerar o indicador esforço docente, evidencia que a maioria dos referidos professores concentra-se nos níveis 4, 5 e 6 e explicita a intensificação da jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que revela que a intensificação é ampliada nas escolas estaduais catarinenses.

A pesquisa mostra um contingente de professores do Ensino Médio que se divide em duas ou três escolas, em dois ou três turnos e muitos não permanecem na mesma escola por muito tempo, pois não são efetivos. O aumento da jornada de trabalho, a remuneração inadequada e as condições precárias de funcionamento das escolas médias estaduais desenham um cenário de crescente desvalorização docente que foi enfrentado pela categoria com grandes mobilizações, especialmente nos anos 1980 e 1990. Pode-se inferir que as escolas médias estaduais de Santa Catarina carecem de laboratórios, bibliotecas adequadas, quadras esportivas e de profissionais valorizados. O contexto apresentado, por meio da análise, aponta para grandes desafios e suscita a valorização dos profissionais do Ensino Médio. Sugere superar a escassez de professores formados e atuantes na escola média tanto no Brasil quanto em Santa Catarina. Mostra também a importância de os professores trabalharem em uma única escola, em dois turnos, com número de turmas e alunos condizentes com a universalização do Ensino Médio com qualidade social.

Trata-se de garantir os ordenamentos legais, com destaque à Lei nº 13.005/2014, e suscitar uma escola pública que garanta o ingresso do professor somente por meio de concurso público, formação, carreira e condições de trabalho adequadas. Com o presente estudo, pode-se concluir que somente com a efetiva valorização dos profissionais da educação, com professores com uma formação sólida, com incentivo a construir uma carreira, por meio da formação continuada, com uma jornada de 40 horas, que atue em uma só escola, seja possível atrair professores licenciados e dispostos a construir uma escola média pública de qualidade. Para a conquista dessa escola média, importa garantir a efetiva valorização dos profissionais da educação, por meio de políticas públicas educacionais regulares relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio.

Reitera-se que estas possibilidades estão descritas nas Metas 3, 15, 16, 17 e 18 do

novo PNE e historicamente nos ordenamentos legais, e requerem esforços para sua materialização. A superação do contexto do Ensino Médio brasileiro, marcado por contradições, desigualdades educacionais em todo o Brasil, sugere destacar as perspectivas de democratizar a Educação Básica com a aprovação da Lei nº 13.005/2014. Como visto, as metas do novo PNE trazem perspectivas para a democratização do acesso, da permanência, da avaliação e das condições de participação e aprendizagem dos alunos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse Plano, enfatizam-se também as metas que vêm ao encontro da valorização do professor. Várias são as estratégias que contemplam a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho do professor do Ensino Médio.

Universalizar o Ensino Médio com qualidade social alinha-se à possibilidade de reafirmar a importância da escola e do professor e de seu papel precípua: socializar o conhecimento científico. Nesse âmbito, a efetiva garantia do direito social à educação de qualidade em Santa Catarina articula-se com a valorização dos professores das escolas médias estaduais e sugere o cumprimento das metas contidas no anexo da Lei nº 13.005/2014. O estudo aponta os limites e as possibilidades contidas no PNE ao Ensino Médio e à valorização dos professores. Por outro lado, a materialização de suas metas está em conformidade com “a perspectiva do Ensino Médio como Educação Básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. de. **Educação em foco**. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Editora do Estado de Minas Gerais. Ano 13, n. 16, p. 67-84, dez. 2010. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, 1995. ISSN 15193322

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, 2014a.

_____. Nota Técnica nº 020/2014, de 21 de novembro de 2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014b.

_____. Nota Técnica nº 039/2014, de 17 de dezembro de 2014. Indicador de esforço docente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e Pesquisa Nacional por amostra de domicílio**. 1991/2014. Brasília: MEC/INEP, 2014d.

_____. Parecer CNE/CP nº 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Aprovado em 2/4/2014. **Diário Oficial da União** de 31 de 12 de 2014. Brasília, 2014e.

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

_____. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015a**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) decênio 2015 – 2024.

_____. 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.

_____. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada para os profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015c.

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

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1997b**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, 1996.

_____. 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, 2004.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999.

_____. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002b.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 11.301/2006**. Altera o artigo 67 da Lei 9.393/96, incluindo, para os efeitos dos dispostos no § 5º do Artigo 40 e no § 8º do artigo 201 da constituição Federal, definições e funções de magistério. Brasília, 2006b.

_____. Parecer CNE/CP nº 08, de 02 de dezembro de 2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008a.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

_____. Lei nº 11.741, de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, de 17/07/2008, p. 5. Brasília, 2008c.

_____. Resolução CNE/CP nº 01, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime

de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009a.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do Art. 212 e ao *caput* do Art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009c.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o artigo 61 da Lei n. 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2009. Brasília: MEC/INEP, 2009e.

_____. **Clipping de Educação**. Brasília, 23 de março de 2016. dgbb assessoria de imprensa (www.dgbb.com.br). SCN Oo1, Bloco A, Edifício Number One, sala 1402 Brasília, DF, 2016.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/16221-somente-dois-estados-e-o-df-cumprem-integralmente-a-lei-do-piso.html>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

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

_____. **Conferência Nacional de Educação**: Eixo VI. Valorização dos profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. 2014b.

COSTA, G. L. M. A universalização do acesso e da permanência no Ensino Médio: aspectos dos Estados de Santa Catarina e Minas Gerais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 99-122, jan./jun. 2015.

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

_____. Flexibilização da formação inicial do professor de matemática: expansão com qualidade social? In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. **Políticas Públicas e Formação de**

Professores. Rio Grande do Sul: Ijuí Afiliada: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2009. cap. 6. p. 117-138.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. Revista SciELO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da Educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre educação**, ano XVII, v. 17, n.18. p. 124-142, jan./dez. 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

_____. Sistema nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Revista Scielo**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004>, Acesso em: 03 mar. 2016.

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. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAAE**, v. 22, n. 2 p. 253-276, jul./dez. 2006.

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

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

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: _____. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-60.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 166, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

MAINARDES, J. Seção Temática: Ética na Pesquisa. **Práxis Educativa** (Brasil) [on line], v. 9, n. 1, 2014. ISSN 1809-4031. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430148010>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: Reflexões, Alternativas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. v. 1.

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

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de educação básica pública**. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2000.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista SciELO**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

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, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. A profissão docente na educação infantil. **Salto para o Futuro**, v. 10, p. 8-15, 2013a.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013b.

_____. Os docentes no Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**- v. 8, n. 15, p. 447, jul./dez. 2014. Brasília: CNTE. ISSN 2238 – 4391. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO: UFMG, 2010.

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

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

PARO, V. H. O papel da escola: preparar para o trabalho ou formar para a vida. **Jornal da Apase**, São Paulo, v. 12, n. 92, p. 6-7, jul. 2001.

PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n.15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

_____. 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.

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

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da educação e gestão das políticas públicas: uma relação em construção. In: BONIN, I. et al. **Trajetórias e processos de ensinar: políticas e tecnologia**. Porto Alegre: EDIPURS, 2008. p. 81-91.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, ISSN 1809-4031, v. 10, n. 1, 2015.

VITA, Á. **Nossa Constituição**. São Paulo: Ática, 1989.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional** [on-line], v. 2, jan./jun. 2001. ISSN 1518-3483. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142012>>. Acesso em: 23 jul. 2016.