



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

GILVAN MEDEIROS

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA
CATARINA E MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tubarão

2014

GILVAN MEDEIROS

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA
CATARINA E MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

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

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Tubarão

2014

GILVAN MEDEIROS

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA
CATARINA E MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

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

Tubarão, 28 de agosto de 2014.

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

Professora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Dr^a.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professor Tiago Antônio da Silva Jorge, Dr.
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Quando se “finaliza” um trabalho que exigiu um alto grau de dedicação e comprometimento, prazeroso, porém por horas exaustivo, como foi a construção desta dissertação, é impossível não lembrar daqueles(as) que tornaram a “caminhada” um pouco mais fácil. Não fosse por eles, certamente o percurso teria uma exaustão ainda maior.

Agradeço, em especial:

Agradeço, primeiramente, ao nosso Supremo Criador, que nos deu vida e saúde para enfrentarmos mais esta caminhada, agradecemos nossos pais por todo o apoio concedido. Ao professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, meu orientador, que com sua experiência e sabedoria soube me guiar e sempre esteve disponível para enriquecer a elaboração deste trabalho com valiosas contribuições.

Agradeço também a todos os professores que tive durante a “jornada”, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Graduação, que contribuíram para minha formação. Aos professores do Mestrado, pelos valiosos ensinamentos e debates que possibilitaram a reflexão necessária para dar prosseguimento à pesquisa.

Aos professores da Banca da Qualificação, Dr^a. Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Dr. Tiago Antônio da Silva Jorge, que com sua vasta experiência souberam me orientar de forma clara, para que eu tivesse a capacidade de concluir este trabalho.

Aos colegas de classe, pela troca de experiências, pelos momentos de alegria e pela contribuição de todos.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender aspectos relacionados à valorização dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais. Para problematizar esse tema tão caro a uma educação de qualidade, foram identificados e analisados artigos de periódicos relacionados à temática. A discussão teórica foi cotejada com dados dos professores catarinenses e mineiros, extraídos por meio do software estatístico SPSS, principalmente, dos microdados do Censo Escolar e Pnad (Pesquisa Nacional de Amostragem a Domicílio), ambos de 2012. Recorre-se, também, às informações estatísticas dos sujeitos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais do banco de dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Adotou-se como eixo da análise a valorização do professor do Ensino Médio. Para tanto, foram tratadas as seguintes categorias de conteúdo: formação do professor do Ensino Médio, carreira do professor do Ensino Médio e condições de trabalho do professor do Ensino Médio. O estudo aponta limites e possibilidades à valorização dos professores dos estados pesquisados. A análise expressa problemas do Ensino Médio e de seus professores, ao mesmo tempo em que aponta os desafios relativos à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, e pode contribuir com a discussão sobre a definição de políticas regulares que venham ao encontro da valorização do professor do Ensino Médio. Neste âmbito, ganha centralidade a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como elemento articulador de um esforço coletivo dos entes federados, e da construção de uma política de financiamento ancorada na perspectiva de qualidade para a educação pública. Tal compreensão deve levar em conta a sanção efetuada pela Presidenta da República da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Valorização docente. Sistema Nacional de Educação.

ABSTRACT

The present study aimed to understand issues related to the valuation of high school teachers of Santa Catarina and Minas Gerais. To discuss this subject so dear to a quality education, were identified and analyzed journal articles related to the theme. The theoretical discussion was checked against data miners and teachers of Santa Catarina, extracted using the statistical software SPSS, mainly microdata School Census and PNAD (National Household Survey Sampling a), both from 2012. Was resorted also to statistical information of the subject teachers of high school of Santa Catarina and Minas Gerais database search "Teaching Work in Basic Education in Brazil." It was adopted as the axis of the valuation analysis of the high school teacher. Education of teachers of high school, career high school teacher and working conditions of the high school teacher: For this, the following content categories were treated. The study points to the limits and possibilities of exploitation of teachers surveyed states. There are challenges for the initial and continuing education, career, pay and working conditions. The analysis indicates problems of high school and their teachers, while pointing the challenges relating to education, career, pay and working conditions, and can contribute to the discussion on the definition of regular policies that meet the recovery teacher of high school. In this context, institutionalization is the core of the National System of Education as articulating element of a collective effort of federal entities, and the construction of a funding policy anchored in the perspective of quality public education. Such understanding should take into account the sanction made by the President of the Republic of Law. 13.005/2014 approving the National Plan of Education for the next decade.

Key words: Secondary school. Teacher appreciation. National System of Education.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

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

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LER – Lesões por Esforços Repetitivos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SNE – Sistema Nacional de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNE – União Nacional de Estudantes

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio Regular no Brasil–1991-2012.....	35
Tabela 2: Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais por dependência administrativa – 2012.....	38
Tabela 3: Evolução da Taxa de Frequência Bruta na Faixa de 15 a 17 anos no Brasil e em Estados da Federação – 1991/2012.....	43
Tabela 4: Taxa de Frequência Líquida no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais - 1991/2012.....	45
Tabela 5: Faixa etária dos professores.....	55
Tabela 6 Sexo dos professores de Ensino Médio.....	55
Tabela 7: Raça/Cor dos professores do Ensino Médio.....	56
Tabela 8: Evolução da matrícula do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado por Dependência Administrativa no Brasil e em Santa Catarina e Minas Gerais – 1991/2012.....	57
Tabela 9: Escolaridade dos professores do Ensino Médio.....	59
Tabela 10: Professores do Ensino Médio com Licenciatura.....	60
Tabela 11: Tipo de área da formação inicial dos professores.....	60
Tabela 12: Professores do Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais sem formação adequada nas disciplinas ministradas em 2007.....	61
Tabela 13: Professores do Ensino Médio com especialização.....	63
Tabela 14: Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado.....	63
Tabela 15: Tipo de contratação dos professores do Ensino Médio	66
Tabela 16: Plano de carreira dos professores, comparando formação e remuneração por 40 horas semanais.....	66

Tabela 17: Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados por Etapa da Educação Básica quanto à Satisfação em Relação a sua Carreira e Tipo de Vínculo ou Contrato de Trabalho.....	68
Tabela 18: Vencimento básico das profissões - 2014 - 40 horas semanais.....	70
Tabela 19: Remuneração dos professores, em reais, do Ensino Médio de Santa Catarina e de Minas Gerais.	70
Tabela 20: Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados quanto à Satisfação em Relação à Remuneração Recebida na Unidade Educacional.....	72
Tabela 21: Vencimentos/Remunerações e Hora-Atividade nas Redes Estaduais de Santa Catarina, Minas Gerais e Distrito Federal - 2012.....	73
Tabela 22: Dependências físicas nas Escolas públicas de Ensino Médio.....	75
Tabela 23: Equipamentos em Escolas públicas de Ensino Médio.....	77
Tabela 24: Horas Trabalhadas por semana.....	78
Tabela 25: Número de escolas em que um único professor trabalha.....	79
Tabela 26: Distribuição dos sujeitos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais quanto ao número de unidades educacionais trabalhadas.....	80
Tabela 27: Número de outras ocupações que exercem os professores.....	80
Tabela 28: Média de Alunos por Turma no Ensino Médio Regular por Dependência Administrativa – Brasil 2007-2010.....	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS.....	28
	2.1 Reformas e políticas educacionais: uma aproximação	28
	2.2 O Ensino Médio: algumas considerações.....	33
	2.3 O trabalho docente: alguns aspectos.....	47
3	PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E MINAS GERAIS: FORMAÇÃO, CARREIRA, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	52
	3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	53
	3.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO.....	63
	3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO.....	74
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
5	REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade é o aspecto central no projeto de desenvolvimento social e sustentabilidade de uma nação. Tal entendimento está articulado ao direito social de todos os brasileiros quanto a uma formação integral oferecida nas escolas públicas de Educação Básica. Isso se caracteriza no discurso de Saviani (2013):

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. (SAVIANI, 2013, p.45)

Entretanto, tal direito constitucional, ratificado pela Lei n. 12.796/2013², que amplia a Educação Básica gratuita e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, muitas vezes não sai dos discursos, explicitando uma distância entre o que está nos textos das políticas e dos ordenamentos legais e o que se materializa nos contextos das escolas, sobretudo as públicas. Neste âmbito, ganham destaque todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale destacar as Metas 1, 2 e 3 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, articuladas à universalização da Educação Básica.

Sabe-se que o conceito de Educação Básica que vem se consolidando nas duas últimas décadas se contrapõe às reformas educacionais que,

¹ Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aponta, no Art. 5º, que o acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

segundo Cury (2008, p. 294), negaram, “de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Para Kuenzer, a concepção de Educação Básica que vem se afirmando é aquela que:

assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva. (KUEZER, 2010, p. 845)

É importante ressaltar que o conceito de Educação Básica contempla um percurso formativo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País, a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo-lhes as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2010). O percurso formativo, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, comprometido com a formação humana de todas as crianças e jovens, voltado a uma base sólida de conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se plenamente, aponta para uma formação integral (KUENZER, 2010).

Isso sugere proporcionar aos estudantes “ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região” (BRASIL, 2010). Nessa ótica de análise, Cury (2008, p.295) assevera “que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”. No presente estudo, interessa problematizar e compreender o Ensino Médio e, principalmente, seus docentes.

O Ensino Médio é efetivamente uma etapa da Educação Básica no Brasil apenas recentemente, como já referido. Sua oferta ao longo da história da educação brasileira é cercada de dualidades. Implantado com intuito de preparar uma minoria para o ensino superior, apresentava inicialmente uma natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada até 1930, quando se instala no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, assim, a escolarização atrelada à formação técnica. Com isso, aumenta a demanda “do Ensino Médio vinculado à profissionalização, entendida como preparação para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que o acesso ao ensino superior

permanecia limitado” (SOUZA e OLIVEIRA, 2008, p.60). Recentemente, tem se constatado uma matrícula majoritariamente realizada em escolas públicas estaduais no Ensino Médio não profissionalizante³, constituindo-se na formação mais acessível e frequentada pelos jovens e adultos trabalhadores ou não.

Passados dezoito anos da promulgação da Lei n. 9.394, de 1996, que atribuiu ao Ensino Médio estatuto de última etapa da educação básica⁴, faz-se necessário garantir o direito à Educação Básica, que só se completa com a conclusão dessa etapa de ensino. Ainda é um desafio “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (KUENZER, 2010, p. 855).

Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade. Universalizar o Ensino Médio com qualidade⁵ pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

Para isso, há necessidade de estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a valorização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor. Segundo Alves e Pinto

³ Desde 2008, os dados da matrícula no Ensino Médio regular brasileiro são apresentados pelo Censo Escolar, compreendendo o Ensino Médio, Ensino Médio-Normal/Magistério e Ensino Médio-Integrado à Educação Profissional. O Ensino Médio é de caráter geral, não profissionalizante e será o foco da presente pesquisa.

⁴ A Educação Básica constitui um nível de ensino e se organiza em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a legislação educacional, a população de 15 a 17 anos possui idade adequada para frequentar o Ensino Médio.

⁵ A qualidade do Ensino Médio será tomada neste estudo com base no Documento de Referência para a CONAE 2014. Democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem são dimensões da qualidade apontadas no referido documento. Considera-se que essas dimensões estão relacionadas às condições de ensino, o que pressupõe a valorização dos professores. Valorização compreendida em seu sentido amplo, ao incluir, de forma articulada, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

(2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais.

É consensual, entre os que vislumbram possibilidades de mudanças na sociedade e na educação, que as condições de trabalho do professor sejam substancialmente melhoradas. Essas condições de trabalho, segundo Duarte (2007), subdividem-se em condições materiais, como equipamentos, itens de consumo, material didático; e a carreira docente, como o salário, a jornada, os contratos, os tempos remunerados para o trabalho coletivo, a formação continuada, enfim, o que se refere às relações de trabalho.

Tais condições representam dimensão central quando se referem à valorização dos professores. Para Oliveira (2010), no que diz respeito às condições objetivas, sobretudo ao longo das duas últimas décadas, acumularam-se perdas sucessivas que reduziram os direitos e a remuneração dos professores e aumentaram a sua carga de trabalho.

Muitos são os problemas enfrentados pelos trabalhadores docentes atualmente. Destacam-se a infraestrutura inadequada das escolas e, principalmente, a precarização do trabalho do professor (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Por outro lado, a valorização do professor refere-se, além de uma remuneração e carreira compatível com os desafios enfrentados pelos docentes, à formação e às condições de trabalho desses profissionais. Essas quatro dimensões da valorização são centrais quando se almeja oportunizar a todos uma educação de qualidade. O Brasil tem uma dívida histórica com os professores, “particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional” (CONAE, 2014, p.74).

A Constituição brasileira de 1988 aponta que a valorização do magistério é condição necessária para garantir o padrão de qualidade da educação pública brasileira. Também a Lei n. 9394/96 relata ser dever dos sistemas de ensino garantir ao magistério público planos de carreira com progressão funcional, relativos à titulação e ao desempenho docente. Com a materialização das políticas públicas educacionais, verifica-se o não cumprimento do que está no ordenamento legal. Pesquisas revelam que

professores da rede pública de ensino no Brasil sofrem constantemente com vários problemas, principalmente no que tange à materialização de seu trabalho. De acordo com Oliveira (2004):

[...] em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetido nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2004, p.1140-1141)

Um dos fatores causadores dessa precarização do trabalho docente pode ser o investimento insuficiente por parte do Estado na educação. Um estudo recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indica que o investimento do Brasil em educação aumentou de 3,5% para 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB) entre os anos 2000 e 2010. Por outro lado, a Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, tem na sua meta 20⁶ investir o patamar de 10% do PIB do país em educação.

Uma das consequências da ausência de recursos na educação pública é a intensificação do trabalho docente⁷. Inúmeros professores têm sua jornada de trabalho muito intensa e extensa e, muitas vezes, necessitam locomover-se entre escolas para completar a carga horária e, com isso, aumentar sua remuneração. Além da sala de aula, gastam muitas horas de “folga” realizando correções de provas, preparando aula (ALVES; PINTO, 2011). Outro fator intensificador do trabalho docente é o número elevado de alunos em sala de aula, fazendo com que um único professor seja responsável pela aprendizagem de muitas crianças e/ou jovens. Tal contexto explicita uma contradição: de um lado, um marco legal articulado à valorização do professor; de outro, a precarização do trabalho docente, manifestada principalmente em

⁶ Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5^o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

⁷ A intensificação do trabalho docente é entendida, neste trabalho, como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores, considerando o mesmo tempo de trabalho. Isso vai além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações, de acordo com as demandas do mercado (ANADON; GARCIA, 20009).

três circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da educação básica do Brasil: infraestrutura inadequada, remuneração incompatível e jornada de trabalho intensificada (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Esse processo de ausência de valorização se evidencia na medida em que as atividades docentes extrapolam de maneira demasiada a área de formação. Em muitos casos, o professor é obrigado a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, por exemplo, o que faz incidir e reforçar o sentimento de sua desqualificação e desprofissionalização. Vale destacar que essa intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho (OLIVEIRA, 2009). Assim, o trabalho docente é intenso e extenso.

O acúmulo de tarefas arrefece, muitas vezes, a tarefa principal: ensinar. O trabalho docente “não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração docente amplia o seu âmbito de compreensão” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Toda essa intensificação e precarização do trabalho docente gera pouco ânimo para que os mais jovens escolham a profissão de professor; e aqueles que a escolhem sofrem com problemas psicológicos, problemas na voz, entre outros (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Destaca-se, pois, como central a universalização do ensino médio com qualidade, que pressupõe, segundo Gouveia e Souza (2014), amplas condições materiais e estruturais, adequadas condições para o trabalho do professor, articuladas às condições de gestão. Isso requer, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes.

Percebe-se, nas duas últimas décadas, como resposta recorrente do Estado às demandas do Ensino Médio, a proposição de políticas educacionais com ênfase na formação inicial do professor. Ao mesmo tempo, “faltam”

professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras. Considerando as informações sobre o professor da educação básica apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007*, é possível perceber a falta de professores habilitados para lecionar no Ensino Médio nas escolas da rede pública. A carência de professores se intensifica a partir da década de 1990, com as reformas da educação e consequente ampliação do acesso à educação básica (BRASIL, 2007).

A escassez de professores foi “enfrentada” pelos governos dos últimos 20 anos, que insistiram em ampliar o número de habilitados através, por exemplo, de cursos de complementação pedagógica para bacharéis. Em 1997, a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), n. 02/1997, com o objetivo de atrair bacharéis de quaisquer áreas para atuarem na educação básica demonstrou uma tentativa de resolver, emergencialmente, o problema. A opção pela oferta de programas de complementação pedagógica e a expansão das vagas nos cursos de licenciatura, sobretudo a distância (BARRETO, 2010), não foram exitosas. Mesmo com o crescente número de egressos, a falta de professores habilitados para atuar nas três etapas da educação básica se justifica, sobretudo, “pela ausência de uma política efetiva de valorização dos professores” (MASSON, 2009, p. 155).

Iniciativas focadas na formação sem que fossem desenvolvidas ações que atingissem diretamente a questão do trabalho docente, desconsiderando a baixa atratividade do magistério, sugerem que as discussões e as ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2008). A falta de interesse pela docência é decorrência “da sua desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas” (KUENZER, 2011, p. 672).

Os docentes, mais precisamente as condições para a realização de suas funções, que estão relacionadas com o processo de seu trabalho, não se constituíram em agendas prioritárias dos sucessivos governos, carecendo

também de estudos mais aprofundados sobre os contextos em que se realiza o trabalho docente. Considerando as novas regulações educacionais, alguns estudos trazem de forma enfática o entendimento de que tornar o trabalho docente atraente para os professores que já estão nas escolas públicas e atrair, com qualidade, jovens dispostos a exercer a docência passa por melhoria substancial das condições de trabalho e da remuneração (OLIVEIRA, 2004; FANFANI, 2007; FELDFEBER, 2007).

A importância do salto quantitativo dado pela Educação Básica pública brasileira é indiscutível. A expansão verificada na década de 1990 ganhou força com a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, que, em seu artigo 2º, dá nova redação aos incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, tornando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. E, ainda, em seu artigo 3º, destaca que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

A transferência das responsabilidades do Ensino Fundamental para os municípios foi exitosa e contou com a referida Emenda Constitucional, no artigo 5º, cuja redação altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Nele são inseridos novos parágrafos, sendo que alguns tratam da criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Estavam, pois, criadas as condições para a ampliação da matrícula na segunda etapa da Educação Básica e, principalmente, na dependência administrativa municipal.

As matrículas nas redes municipais de ensino, no interregno entre 1991 e 2010, aumentaram 92,87%. De 8.773.360 alunos matriculados no primeiro ano da década de 1990, para 16.921.822 em 2010. Por outro lado, a dependência administrativa estadual apresentou um decréscimo de 60,51%. No mesmo período, o número de matrículas caiu de 16.716.816 para 10.116.856 (BRASIL, 2010). A dependência administrativa privada oscilou muito pouco, pois alterou de 3.618.012 para 3.941.238, representando um acréscimo de 8,93%.

Com a expansão do Ensino Fundamental, o Ensino Médio também se amplia, sobretudo, nas escolas da rede estadual de ensino até meados da

década de 2000, e torna-se etapa da Educação Básica, conforme disposto no artigo 35, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96). O status de última etapa da Educação Básica é reforçado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido fundo representou um avanço nas políticas de financiamento da educação com a cobertura das duas etapas da Educação Básica, excluídas do FUNDEF: Educação Infantil e Ensino Médio.

Faltava mais um componente legal para consolidar o Ensino Médio como etapa da Educação Básica e retomar sua expansão: a Emenda Constitucional n. 59/2009 (OLIVEIRA, 2010). Como já referido, a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da Constituição em vigor assegura que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Caminha-se para a universalização do Ensino Médio e, conseqüentemente, para a possibilidade de todos os brasileiros terem uma “formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (KUENZER, 2010, p.855).

Ao considerar as metas relacionadas ao Ensino Médio, em destaque a meta 3, são notórios os desafios voltados especificamente a garantir o direito ao acesso e à permanência no Ensino Médio. Entende-se que, para além da garantia do acesso de todos os jovens e adultos à escola média, é necessário que também todos permaneçam nela e concluam a Educação Básica com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos.

A universalização da educação básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a ser atingida em 2016, de acordo com a EC n. 59/09 e ratificada nas três primeiras metas da Lei n.13.005/2104, requer condições materiais que permitam passar do proclamado na lei para o efetivo na prática social. Para além do acesso, vislumbra-se que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 620). Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente. Os entes federados de forma articulada e em regime de colaboração devem

consolidar condições objetivas que oportunizem a implementação da legislação (GOUVEIA, PINTO, CORBUCCI, 2011).

Os desafios relacionados à universalização do Ensino Médio são imensos e alguns deles, como já referido, estão expressos na meta 3 da Lei n. 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Em 2009 praticamente a metade da juventude na faixa etária de 15 a 17 anos ainda frequentava o Ensino Fundamental, fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou estava sem frequentar qualquer escola (MORAES; ALAVARSE, 2011). Nesse contexto, segundo Lima (2011, p. 282), a edição da Emenda Constitucional n. 59/2009, que consagrou o Ensino Médio como direito público subjetivo, e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, “impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula”. Compreender e problematizar o Ensino Médio e seus professores se mostram imprescindíveis na busca de uma Educação de qualidade.

A dependência administrativa estadual se destaca na oferta do Ensino Médio. De 2.472.964 matrículas na rede estadual de ensino em 1991, passou-se para 7.177.019 em 2010. O mesmo crescimento não se verifica com a rede privada, que, em 1991, apresentava 1.019.374 matrículas e recuou para 987.838 em 2010 (BRASIL, 2010). Esses números consideram que a maioria dos professores da última etapa está concentrada nas redes estaduais de ensino. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Democratizar o Ensino Médio no Brasil suscita ações voltadas ao acesso e à permanência com “sucesso” (KUENZER, 2010), articuladas as metas de valorização dos profissionais da educação contidas na Lei n. 13.000/2014. As metas 15 a 18 e suas respectivas estratégias estão relacionadas a formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Tais metas, articuladas as demais, sugerem um Plano Nacional de Educação orgânico e que aponta possibilidades para uma educação de qualidade. Nesse âmbito, destaca-se a necessidade de investigar o professor do Ensino Médio, limites e possibilidades quanto a sua valorização (OLIVEIRA, 2004). Universalizar o Ensino Médio com qualidade requer, para os docentes, condições de trabalho, remuneração,

carreira e jornada adequadas. Adquirem proeminência “investigações que procuram contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar” (Idem, 2004, p. 1128).

De acordo com o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, constituem-se os sistemas autônomos, onde os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. Tal possibilidade permite que as políticas educacionais se movimentem de maneira diferente nos estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; propostas pedagógicas diversas (GOUVEIA, PINTO, CORBUCCI, 2011).

Nesse sentido, é necessário considerar que a discussão sobre as condições de trabalho e o emprego dos docentes do Ensino Médio comportam diferentes situações nas redes públicas estaduais em que estão inseridos. As políticas educacionais têm efeitos diferentes sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores nas 27 distintas redes estaduais de ensino.

Nesse panorama, buscou-se realizar uma pesquisa que retratasse a atual situação dos professores no Brasil, em especial de docentes que lecionam no Ensino Médio em escolas públicas em diferentes estados da federação. O interesse pelos estudos sobre o trabalho docente, principalmente sua valorização, iniciou-se ainda durante o Ensino Médio, quando então presenciava a desmotivação por parte de alguns professores. E isso me fazia questionar o porquê dessa situação. Já na graduação, na Licenciatura em Matemática da Universidade do Sul de Santa Catarina, participei como bolsista de iniciação científica em estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. A partir dessa experiência, o interesse pelas condições de trabalho dos professores aflorou e fez-me debruçar sobre esse tema de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

O Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque

para as políticas educacionais (DOURADO, 2013). Com esse entendimento, objetiva-se compreender os limites e desafios de estados brasileiros, nomeadamente nesta pesquisa, Santa Catarina e Minas Gerais, em valorizar os docentes do Ensino Médio para “torná-lo, de fato, um direito de cidadania” (KRAWCZYK, 2013, p.1).

Diante do exposto, questiona-se: Quais os limites e desafios à valorização dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina e Minas Gerais?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os limites e possibilidades na valorização dos professores catarinenses e mineiros do Ensino Médio. Além disso, propõe-se como objetivos específicos: investigar o Ensino Médio no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais; compreender o trabalho docente e, sobretudo, a valorização do professor nos referidos estados brasileiros e identificar e analisar os limites e desafios à valorização dos professores do Ensino Médio.

Para dar conta desses objetivos, optou-se pela pesquisa de abordagem dialética, considerando como método adequado, na medida em que possibilita compreender melhor o trabalho do professor do Ensino Médio, ao considerar as contradições da sociedade capitalista. Sobre essas questões, escreve Saviani:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.(SAVIANI, 1991, p. 11)

Nesse método, a contradição é o ponto central de todas as coisas numa dada realidade, resultando na lógica do conflito, do movimento e da transformação. Assim, será analisada a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio dos dois estados

brasileiros, com atenção aos limites e às possibilidades da valorização marcada nos ordenamentos legais.

Os dados coletados foram cotejados com a teoria, na busca de apreendê-los no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de determinado contexto (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Procura-se, então, apreender o objeto da presente pesquisa à luz do contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p.77)

O método dialético, no âmbito da pesquisa científica, significa “estabelecer ou encontrar uma tese, contrapondo a ela uma antítese encontrada ou responsabilmente criada e, em seguida, buscar identificar ou estabelecer uma síntese fundamentada quanto ao fenômeno investigado” (PASOLD, 2000, p. 86). Nesse sentido, a dialética é uma abordagem que tem como objetivo a obtenção da verdade a partir da observação e superação das contradições dos argumentos, implicando o clássico raciocínio da tese, antítese e síntese.

Assim, por meio da contextualização da valorização docente no Brasil, identificaremos os limites para alcançar esse aspecto tão importante na educação. Posteriormente, analisaremos os diferentes limites, quando verificaremos se há em algum estado pesquisado, desafios maiores ou menores à efetiva garantia de adequada formação, remuneração, carreira e condições de trabalho aos professores do Ensino Médio. E, a partir disso, serem destacadas as possibilidades que venham ao encontro da materialização da valorização do professor no Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais, com base nas metas do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, como já referido.

A natureza da questão diretriz suscita trabalhar com categorias metodológicas. Para Wachowicz (2001), essas categorias:

São aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o 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 de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética. (WACHOWICZ, 2001, p. 5)

Na presente pesquisa, optou-se por dois estados, Santa Catarina e Minas Gerais, mesmo considerando os limites de tal opção. A escolha dos dois estados deve-se a vários fatores. Santa Catarina diz respeito ao fato de o pesquisador ter nascido no referido estado, ter realizado a Educação Básica inteiramente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e de iniciar a profissão de docente nessa mesma rede. Compreender o trabalho docente no Ensino Médio em Santa Catarina se mostrou central. Da mesma forma, analisar se seus limites e desafios são maiores ou menores em relação aos demais estados da federação. Daí decorre a inserção do trabalho docente no Ensino Médio em Minas Gerais. Desde 2009 o PPGE-UNISUL se articula através de pesquisas ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/FAE/UFMG, coordenado pela pesquisadora Dalila Andrade Oliveira, que também coordenou recentemente a pesquisa nacional intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Destaca-se, no âmbito do PPGE-UNISUL, a pesquisa “Trabalho docente no Ensino Médio nos estados brasileiros: um estudo comparado entre Santa Catarina e Minas Gerais”, financiada pelo CNPq a partir do Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES Nº 02/2010.

Além das razões descritas para estudar também o trabalho docente no Ensino Médio em Minas Gerais, há o fato de se tratar de uma Rede Estadual de Educação do Sudeste, supostamente uma das mais desenvolvidas do país, haja vista seu potencial econômico, e por apresentar uma das maiores matrículas no Ensino Médio no Brasil. Segundo dados do MEC/INEP (2012), há nesse estado 861.022 alunos matriculados na referida etapa da Educação Básica. Logo, interessa conhecer também os professores que lecionam para um número tão significativo de alunos, a fim de identificar as desigualdades educacionais entre o estado do sul e o do sudeste e a dimensão dos desafios

de cada um deles em universalizar o Ensino Médio com qualidade, o que inclui, como já referido, valorizar os professores.

Para identificar e analisar os limites e as possibilidades voltados à valorização do professor do Ensino Médio de escolas públicas de Santa Catarina e de Minas Gerais, foi necessário encontrar os sujeitos da pesquisa. Assim, como instrumento de coleta de dados, foram utilizados os microdados do Censo Escolar (INEP) e da Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio-PNAD (IBGE), ambas de 2012.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, fecundidade, saúde, nutrição etc., entre outros temas que são incluídos na pesquisa, de acordo com as necessidades de informação para o Brasil. A pesquisa é realizada anualmente em todas as regiões do Brasil.

Tanto o banco de dados do Censo Escolar quanto da PNAD são muito extensos, por trabalharem com todo o Brasil. Em função disso, fez-se um filtro até encontrar os docentes do Ensino Médio de escolas públicas de Santa Catarina e de Minas Gerais. E isso só foi possível com a utilização do software estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, por ser um programa computacional muito utilizado nesse campo de pesquisa e pela sua capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. A utilização deste software foi um grande desafio. A aprendizagem se deu por meio de

poucos encontros com professores que já o utilizavam e por um estudo profundo e solitário que tornasse possível manuseá-lo tranquilamente, extraindo os dados desejados.

Destacam-se, entretanto, alguns limites do banco de dados. No que tange ao número de escolas em que os professores atuam, por exemplo, verificou-se que os dados oficiais não incluem professores de turmas de atividade complementar, e que os docentes são contados uma única vez em cada unidade escolar. Pode-se considerar que quem dá aulas em mais de uma etapa ou no Estado e município simultaneamente, por exemplo, não entra na contagem de duas escolas ou dupla jornada. Assim, para obtenção desse dado e de outros, completa-se com a parte empírica do estudo dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, coordenada nacionalmente pela pesquisadora Dalila Andrade Oliveira - coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FAE/UFMG). A referida pesquisa nacional contou com a participação de sujeitos docentes do Ensino Médio de sete estados brasileiros - Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

De posse dos dados, primeiramente, realizou-se uma breve descrição das características demográficas do professor da última etapa da educação básica (sexo, idade e etnia). Os dados foram sumarizados e apresentados sob a forma de frequência relativa. Em seguida, uma discussão a partir da valorização do professor do Ensino Médio, que se articula com a universalização desta etapa da Educação Básica com qualidade. Com base em Wachowicz (2001), ao eleger a valorização dos professores do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais como objeto de estudo, elementos iniciais ou categorias de conteúdo emergiram, determinados pelo teor da análise crítica realizada: formação do professor do Ensino Médio, carreira e remuneração do professor do Ensino Médio e condições de trabalho do professor do Ensino Médio.

Com esta pesquisa, buscamos analisar os limites e possibilidades da valorização do professor do Ensino Médio na conjuntura atual da educação brasileira, com destaque para Santa Catarina e Minas Gerais. A intenção é, pois, contribuir com a discussão sobre a importância da busca constante de

subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender a valorização desses professores. O estudo, portanto, pode se juntar a outros que visam a contribuir para a elaboração de políticas regulares que venham ao encontro da universalização da educação com qualidade.

Finalmente, com base nas discussões realizadas, destacam-se as metas relacionadas à universalização do Ensino Médio⁸ e ao trabalho docente⁹, contidas na Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, cotejando-as com a necessidade da instituição do Sistema Nacional de Educação e da necessidade de adequado financiamento da Educação Básica pública, previstas na referida Lei.

⁸ Em destaque a meta 3, que estabelece universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária. A taxa líquida de matrícula é um indicador do percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária (LIMA, 2011).

⁹ Relacionada à valorização do professor, destacam-se as metas 15 e 17. A primeira propõe que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já a meta 17 estabelece que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade deve se aproximar daquele recebido por profissionais com escolaridade equivalente.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS

2.1 REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA APROXIMAÇÃO

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

Com a Emenda Constitucional n. 53/1996¹⁰ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), desencadeia-se um amplo processo de municipalização da educação brasileira, baseada em uma suposta política de descentralização da Educação. Ao se tornarem constitucionalmente entes federados, os municípios adquiriram autonomia para a organização de seus sistemas de ensino. Há, pois, uma fragmentação na oferta da Educação Básica: os municípios passaram a atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; e os Estados e o Distrito Federal, a se responsabilizarem pelos Ensinos Fundamental e Médio.

A criação, no âmbito de cada estado da federação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que tem natureza contábil, induziu os municípios a se responsabilizarem por todo o Ensino Fundamental. A ampliação do acesso à referida etapa da Educação Básica sem os recursos financeiros adequados,

¹⁰ Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

sobretudo por parte dos municípios mais pobres, teve como consequência sua massificação (SAVIANI, 2010).

A repartição de responsabilidades entre os entes federados gerou o seguinte quadro: cada um dos 5.570 municípios constituiu um sistema de ensino e detém a maioria das matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mormente nos anos iniciais; os 26 Estados e o Distrito Federal responsabilizam-se pelos anos finais do Ensino Fundamental e, prioritariamente, pelo Ensino Médio. Ressalte-se que a Educação Infantil e o Ensino Médio não faziam parte da “cesta” do Fundef.

Esse cenário da estruturação educacional de nosso país tem como ponto de partida a grande referência à **Conferência Mundial da Educação para Todos**, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Essa conferência apontou reformas educacionais nos países mais pobres e populosos do mundo, dentre eles o Brasil. Financiada pelo Banco Mundial, teve a participação de outros organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, além da participação de presidentes e chefes de Estado de várias nações, agências internacionais, organismos não governamentais e personalidades destacadas no plano educacional mundial. Durante o evento, os governantes dos 155 países que lá estiveram assinaram uma declaração que assegurava uma Educação Básica e de qualidade acessível a todos.

A partir de Jontiem, o Brasil, desencadeou ações para universalizar o Ensino Fundamental e, com isso, diminuir a taxa de analfabetismo. A referida Declaração destacava, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a necessidade de melhorar a situação docente nos países. Para as autoras, a Carta de Jontiem concebia não apenas a educação realizada na escola, mas em outras instâncias educativas, como a família, a comunidade e os meios de comunicação e ainda requisitava valorizar os ambientes para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando a sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais, essenciais para aprender, incluindo nutrição e atenção à saúde, entre outros.

A Declaração de Jontiem sinalizava para o arrefecimento da responsabilidade do Estado (União, Estados da Federação e Municípios) no que se relacionava aos gastos despendidos com a educação de todos os brasileiros. Como consequência, a gestão das escolas de Educação Básica no

Brasil ganhou em autonomia, como reflexos no trabalho docente. As mudanças foram implementadas, a matrícula na década de 1990 ampliou-se em todas as etapas da Educação Básica, mas sem qualidade (SAVIANI, 2013).

Ainda de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), como contraponto às reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, surgem os movimentos sociais e as entidades científicas, tais como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Tais movimentos e entidades defendiam a criação de um Sistema Nacional de Educação que garantisse o direito a uma educação pública e gratuita, mas de qualidade e ofertada pelo Estado, ou seja, aspirações já vinham sendo solicitadas desde a década de 1930. Para essas “mudanças”, defendia-se a necessidade de uma política educacional alinhada a uma educação de qualidade, o que pressupõe material didático de qualidade, merenda e transporte escolar, democratização do acesso, permanência dos alunos em sala de aula, condições de aprendizagem, escolas bem equipadas, valorização e qualificação dos docentes com um plano de carreira nacional de um único piso salarial, democratização da gestão escolar, financiamento da educação, defendendo a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas e a todas as etapas da Educação Básica, ampliação da escolaridade obrigatória, abrangendo assim da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Contraditoriamente, o que se materializou no Brasil a partir de 1990 foi uma educação pública com problemas quantitativos e qualitativos. A relação direta do governo federal ao longo da década de 1990 com os organismos Internacionais, mais explicitamente como o Banco Mundial, teve como consequência a dependência das políticas públicas sociais aos ditames das políticas econômicas. Predominava, então, uma política focalizada na busca da universalização do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, houve programas que visavam melhorar a educação brasileira, mas sem priorizar a Educação Infantil e o Ensino Médio, não investir pesadamente na organização da escola e na valorização dos trabalhadores docentes. Nas duas últimas décadas, o Brasil tentou assegurar o acesso e a permanência de jovens e crianças nas escolas, com alguns programas de incentivo, como o “Acorda, Brasil, tá na hora da Escola”, mas principalmente

com a criação do Bolsa-Escola, que concedia auxílio financeiro às famílias de baixa renda que tivessem crianças frequentando a escola.

No plano de financiamento para a educação, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o MEC também criou programas como o Dinheiro Direto na Escola, que, sem intermediários, repassava verbas diretas às instituições de ensino, o FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) e também o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Trata-se de políticas que focam apenas em uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Essa opção dos governos segue as recomendações de Jontiem, que faz coincidir Educação Básica com Ensino Fundamental.

Posteriormente também foram implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), que visavam avaliar a qualidade da educacional nacional. Fica evidente com o FUNDEF, ao não contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio, o recolhimento do Estado no provimento dos recursos necessários a uma educação de qualidade para todos. Emerge, daí, um Estado cada vez mais focalizado/regulador/avaliador e, por outro lado, um Estado cada vez menos provedor/financiador.

As políticas públicas educacionais ganharam força, quando se constatou, no país, um grande número de crianças que não conseguiam completar sequer o Ensino Fundamental. E a ampliação da matrícula na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Fundamental, foi considerada vital, e sua “universalização”¹ desencadeou políticas para o Ensino Médio. Destaca-se a timidez das políticas educacionais para a última etapa da Educação Básica. Realça-se a separação do Ensino Profissional do Ensino Médio por meio do Decreto 2.208/97, criando uma organização e um currículo específicos para cada um deles. Para Kuenzer (2010), os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante. Segundo essa autora, o Decreto altera a proposta dual com escola média de educação geral, agora também para os que vivem do trabalho.

Nas duas últimas décadas, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), é notório o aumento de oportunidades educacionais, sendo o acesso à Educação Básica significativamente ampliado. Por outro lado, as condições

para a permanência são extremamente desiguais, ressaltando-se dois cenários: no primeiro, os alunos terminam a Educação Básica, mas não se apropriam dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos, fundamentais a uma formação integral; no outro cenário, articulado ao primeiro, está o professor com seu trabalho intensificado e precarizado (OLIVEIRA, 2010). Esse contexto é consequência das reformas educacionais e da ausência de investimentos suficientes para a educação (ALVES e PINTO, 2011). O eixo da reforma era o de fazer muito com pouco investimento. Um dos desdobramentos foi o da intensificação do trabalho docente, pois os textos da reforma atribuíam aos professores o papel de protagonista na educação brasileira, colocando sobre o mesmo a responsabilidade pelas deficiências do sistema público de ensino e proporcionando-lhe o falso poder para tentar extinguir essas carências (SHROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2004).

Recentemente, foi sancionada pela Presidenta da República a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar por um decênio. A referida lei apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada um dos desafios previstos. As metas seguem o modelo de visão sistemática da educação estabelecido em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias possuem iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

A universalização e ampliação do acesso e do atendimento em todas as etapas da Educação Básica estão presentes nas metas mencionadas ao longo do texto da Lei. Nele são estabelecidas ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de 4 a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Traz metas também relacionadas à valorização dos professores. Tais desafios estão expressos na meta 15, que contempla um ponto nevrálgico da formação do professor, particularmente do Ensino Médio: a ausência de habilitação na disciplina em que leciona. Por sua vez, a meta 17 propõe o desafio de aproximar a remuneração dos docentes à recebida por profissionais com o mesmo nível de formação. Vale destacar que a remuneração corresponde a aproximadamente 60% dos custos da Secretaria de Educação.

A materialização do proposto exige aumentar, de forma significativa, os gastos públicos com educação pública e remete à meta 20, que sugere ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do PIB do país no final de sua vigência. Parece evidente a necessidade dos 10% do PIB e com forte participação da União na obtenção dos referidos índices, pois é a que mais arrecada para dotar as escolas públicas em regime de colaboração, de infraestrutura física e pedagógica, capazes de receber toda a população de 4 a 17 anos, de professores habilitados e com remuneração e jornada de trabalho adequados (DOURADO, 2013). São proposições articuladas à universalização do Ensino Médio com qualidade, ratificadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 e serão pauta da próxima CONAE, que acontecerá em novembro de 2014.

2.2 ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No Brasil, o Ensino Médio foi implantado com intuito de preparar as elites para o ensino superior, principalmente a partir da chegada da família imperial portuguesa em 1808. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instala no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e, com isso, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se, a partir daí, dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades; de outro, uma escola média articulada “com a preparação para o trabalho, decorrente da sua expansão para setores das classes trabalhadoras - neste caso, revestida com a característica de educação para os pobres” (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p.61).

A obrigatoriedade do ensino de 1º Grau e a instituição do 2º Grau profissionalizante, no início dos anos de 1970, amplia a demanda por sujeitos “dispostos” a prosseguir os estudos. As matrículas nas escolas públicas de 2º Grau, agora voltadas à formação de “técnicos”, acontecem em grande número por adolescentes preocupados em se inserirem no mercado de trabalho.

Kuenzer (2010) destaca a existência de dois percursos formativos no Ensino Médio. O primeiro, de educação geral, para a burguesia; o outro, profissionalizante, para os trabalhadores. A fragilidade do segundo fica evidenciada em 1982, com a Lei n. 7.044, que retira a obrigatoriedade da profissionalização.

Durante a década de 1980 até meados de 1990, as matrículas no 2º Grau oferecidas pelas escolas públicas foram aumentando na modalidade não profissionalizante. Em 1996, o 2º Grau é transformado em Ensino Médio pela Lei n. 9.394/96, agora considerado como última etapa da educação básica. Tal inclusão significa uma conquista na busca de uma educação de qualidade. No que diz respeito ao Ensino Médio, pode-se observar a evolução da matrícula a partir da década mencionada e certa acomodação na década de 2000.

Em 1991 foram 3,7 milhões de matrículas, passando para 9,0 milhões em 2005. No decorrer desses quinze anos, a matrícula no Ensino Médio regular aumentou 139%. Curiosamente, nos últimos anos o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, apresentando, na segunda metade dos anos 2000, um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que, em 2011, foram 8,4 milhões de matrículas, ou seja, menos 630 mil matrículas em relação a 2005. A tabela a seguir apresenta a evolução da matrícula do Ensino Médio regular a partir de 1991.

Tabela 1 - Evolução da Matrícula do Ensino Médio Regular no Brasil – 1991/2012:

ANO	BRASIL	VARIAÇÃO	ANO	BRASIL	VARIAÇÃO
	(X1000)	(%)		(X1000)	(%)
1991	3.773	0,0	2002	8.711	3,7
1992	4.105	8,8	2003	9.073	4,1
1993	4.479	9,1	2004	9.169	1,0
1994	4.933	10,1	2005	9.031	-1,5
1995	5.375	8,9	2006	8.907	-1,4
1996	5.739	6,8	2007	8.369	-6,0
1997	6.405	11,6	2008	8.366	-0,03
1998	6.969	8,8	2009	8.337	-0,34
1999	7.769	11,5	2010	8.358	-0,3
2000	8.192	5,4	2011	8.401	0,5,
2001	8.398	2,5	2012	8.377	-

Fonte: MEC/INEP.

A partir de 2005, verificam-se quedas sucessivas nas matrículas até 2009. Os dados de 2012 apresentam uma pequena queda em relação a 2011 que, por sua vez, são maiores que 2010. Trata-se de decréscimos e acréscimos tímidos, os quais sugerem a possibilidade de trazer para as escolas de Ensino Médio os jovens e adultos que estão fora delas. O desafio de superar a acomodação da matrícula no Ensino Médio e retomar a expansão verificada, sobretudo na década de 1990, exige que todos os jovens na faixa de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola e, preferencialmente, no Ensino Médio.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, que engloba também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo concluído, preferencialmente, aos dezessete anos. É função da Educação Básica a formação de todos os cidadãos brasileiros e o fornecimento de subsídios para progressão nos estudos posteriores. A década de 1990, como já apontada, foi favorável ao Ensino Fundamental. A primeira onda de reformas no início da referida década teve forte orientação gerencialista, combinada aos processos de descentralização no âmbito do Estado, sendo marcadas por medidas de focalização em uma das três etapas da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Com a promulgação da Lei n. 9.394/96, essa etapa ganha obrigatoriedade, gratuidade e sugestão de duração de 9 anos para todas as crianças a partir dos 6 anos, concretizada 10 anos depois, com a Lei n. 11.274/2006. A busca pela garantia do acesso ao Ensino Fundamental foi oportunizando “marginalmente” a ampliação do acesso também ao Ensino Médio, que passa a ter legitimidade com a promulgação da Lei n. 9.394, de 1996, por considerá-lo etapa da Educação Básica.

Recentemente a ampliação do acesso a todas as etapas da Educação Básica ganha novos contornos com a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, que estabelece em seu artigo 1º, inciso I, a extensão da escolaridade dos 4 aos 17 anos de idade. Essa emenda permite recuperar a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio, assinaladas desde 1988 na Constituição federal, mas enfraquecida pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996 (OLIVEIRA, 2010). Assegurar Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos vem ao encontro da efetivação do direito à educação no Brasil em seu sentido pleno.

Os 14 anos de ensino obrigatório, estabelecido nessa emenda, superam, por exemplo, os 12 anos assegurados na Alemanha (PINTO; ALVES, 2011).

Ainda na década de 1990, uma leitura da Lei n. 9.394/1996 permitiu a regulamentação da obrigatoriedade da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, por meio do Decreto n. 2.208/97. A histórica dualidade educacional se intensifica com um Ensino Médio propedêutico, alheio à realidade do trabalho ou exclusivamente profissionalizante, em descompasso com a continuidade dos estudos na educação superior. Esse decreto, ao promover a separação entre educação geral e profissional, acentuou “um quadro de exclusão social e educacional, principalmente, para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas” (SHIROMA, LIMA FILHO, 2011, p.728).

Os limites do Decreto n. 2208/97 foram sendo apontados, sobretudo, pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema Trabalho e Educação (OLIVEIRA, 2009), que destacaram a importância de romper com a dualidade educacional e articular a formação geral com a profissional. Para o autor, a luta política por um ensino médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente. A possibilidade de articular formação geral e formação profissional é estabelecida pelo Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97.

A defesa por uma formação “integral” e as críticas ao Decreto n. 2.208/97 foram parcialmente atendidas no Decreto n. 5.154/2004 que, segundo Nosella (2011, p. 1057), “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. O autor citado realça a especificidade formativa da escola média, logo não profissionalizante, o que supõe fortalecer o Ensino Médio público, de formação humanista e científica única, mercadologicamente desinteressada, objetivando preparar dirigentes. Advoga pela não destruição do “clássico” ensino secundário público e defende sua modernização e democratização, com portas abertas a todos.

O problema, segundo Kuenzer (2010, p. 864), não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva, pois “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”. E os jovens que já trabalham? Sobre isso, o Decreto n.

5.154/2004, anteriormente citado, restituiu a possibilidade da integração educação geral e profissional. Essa possibilidade se materializou na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no texto da LDB, por força da Lei n. 11.741/2008, e “pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham” (KUENZER, 2010, p. 865).

O Ensino Médio não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia, assim como a escola profissional não era somente para os trabalhadores. A modalidade disponível para os jovens brasileiros que terminaram o Ensino Fundamental, sejam eles trabalhadores ou não, é o Ensino Médio não profissionalizante. Entretanto, segundo Nosella (2011), não há consenso com relação à formação que deve ser oferecida no Ensino Médio no Brasil. Há os que defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o Ensino Técnico e Profissional; e mais outros, finalmente, priorizam o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico ou à Educação Profissional. A formação no Ensino Médio que prevalece no Brasil e nos dois estados pesquisados é não profissionalizante, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 2 - Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais por dependência administrativa – 2012:

	Formação	Total (x1000)	Federal (x1000)	Estadual (x1000)	Municipal (x1000)	Privada (x1000)
Brasil	Ensino Médio	7.945	22	6.835	51	1.036
	Integrado	299	105	158	10,1	25
Santa Catarina	Ensino Médio	238	0,3	199	1,3	37
	Integrado	11,6	4,7	6,8	0	0,074
Minas Gerais	Ensino Médio	817	2,4	721	7,6	87
	Integrado	15,4	12,9	0	0,6	1,9

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

A oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) como uma possibilidade de formaçãoⁱ é ainda tímida no Brasil, com 3,1% do total das matrículas dessa etapa de ensino em 2012. Comportamento semelhante se verifica em Santa Catarina, com 4,0% e com a maioria da matrícula na dependência administrativa estadual. Por outro lado, há uma

evidente assimetria na oferta do EMIEP, ao constatar que a dependência administrativa estadual de Minas Gerais não o oferece.

Para Moura (2013), trata-se de uma opção de formação necessária quando se leva em conta a realidade socioeconômica brasileira. O referido autor defende que seja concebida e materializada uma escola média que garanta uma base unitária para todos, com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura com eixo estruturante, e que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja colocado como uma possibilidade de formação. Por outro lado, os dados apontam que o Ensino Médio não profissionalizante prevalece e deixou de ser exclusividade de uma minoria (KUENZER, 2010).

Recentemente, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As referidas diretrizes sugerem que a organização curricular do Ensino Médio deve permitir itinerários formativos opcionais diversificadosⁱⁱ, “a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012b). Ao analisar o referido parecer, Moehlecke (2012, p.55) aponta que o desafio de se encontrar uma especificidade para essa importante etapa da Educação Básica não está mais na integração entre formação geral e profissionalizante, mas na “afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio”. Ainda segundo a autora, “a acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis”.

As DCNEM estão alinhadas na direção de materializar a perspectiva da formação humana integral (MOURA, 2013). Ao defender a importância de uma base unitária para todos, suscita superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o Ensino Médio nas escolas estaduais. Destaca-se, também, uma formação humanista científica, que se objetiva através de “uma educação técnico-científica de bom nível (compatível) com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em

uma sociedade em permanente transformação” (KUENZER, 2010, p.864). Pode-se inferir que contempla o entendimento de Nosella (2011), quando sugere a não destruição do *clássico* ensino secundário público e sua modernização e democratização com as portas abertas a todos os cidadãos. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode ser tratado “como uma modalidade do Ensino Médio a atender as especificidades dos jovens que já trabalham” (KUENZER, 2010, p.865), ou que precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade (MOURA, 2013).

A Educação Básica percorreu um longo percurso para chegar ao que é hoje. Contudo, diante das transformações socioeconômicas, presentes nas sociedades contemporâneas, e apesar das transformações já ocorridas, ainda são necessárias mais modificações na estrutura e nos conteúdos curriculares do Ensino Médio, a fim de preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Portanto, a expansão da escolarização básica deve ser efetivada, garantida pelo Estado, já que se trata de um nível da educação entendida como a formação mínima que o cidadão deve possuir para exercer seu papel na sociedade (PINTO, 2002).

O debate sobre a importância do Ensino Médio no Brasil ganha novos contornos com a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, citada anteriormente, que atribuiu estatuto de etapa da Educação Básica. Nas duas últimas décadas, vislumbram-se retrocessos e avanços trazidos pelos marcos legais e programas específicos para o Ensino Médio, desenhados pela união e estados da federação (KRAWCZYK, 2013). Inicialmente, sobressaem as discussões relacionadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a ausência do Ensino Médio na política de fundos no financiamento da educação. Ainda na década de 1990, como já mencionado, houve a separação da Educação Profissional do Ensino Médio pelo Decreto nº 2.208/1997. Já na década de 2000, ganham relevo as metas relativas à universalização do Ensino Médio, apontadas pela Lei nº 10.127/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, final da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No campo da política educacional da era FHC, ganha proeminência o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto

Escola Jovem, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nesse cenário da década de 1990, o Ensino Médio não foi considerado central, pois o acento foi colocado no Ensino Fundamental. Começa a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, e as expectativas renovam-se com o Decreto nº 5.154/2004 e a possibilidade de integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio. Tal decreto suscitou a criação, em 2007, do Programa Brasil Profissionalizado. O financiamento do Governo Federal para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Integrado e a ampliação de seu acesso permitiu o aumento da oferta da modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), sobretudo nas escolas públicas estaduais. Nos últimos anos da gestão Lula, novos ordenamentos legais, contornos e possibilidades foram abertos ao Ensino Médio.

As Emendas Constitucionais nº 53 e nº 59, com destaque à instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹¹ (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, respectivamente, apontam para ações de caráter mais abrangente. Ainda em 2009, cria-se o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) e a possibilidade de reestruturação dos currículos, com a ampliação paulatina do tempo escolar em algumas escolas médias estaduais.

As políticas educacionais no Brasil das duas últimas décadas articularam-se inicialmente pela busca da universalização do Ensino Fundamental e mais recentemente na ampliação do acesso ao Ensino Médio e à Educação Infantil. Tal contexto se explicita também na criação do FUNDEB. Completam o contexto de importantes mudanças no Ensino Médio “as perspectivas virtuosas trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais” (RAMOS, 2011, p.771), homologadas em 2012, já sob a presidência de Dilma Rousseff. De modo recente, evidenciam-se as alterações trazidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96 nos Incisos I e IV

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

do art. 4º, assegurando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, contendo o Ensino Médio em sua organização e o seu acesso público e gratuito para todos os que não o concluíram na idade própria. A universalização do Ensino Médio está disposta pela referida Lei, sobretudo aos jovens de 15 a 17 anos, em seu Art. 5º, ao garantir o acesso à Educação Básica obrigatória, considerada direito público subjetivo; podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

Os números do Ensino Médio brasileiro, apresentados na Tabela 1, podem impressionar quando se considera uma matrícula de 8,4 milhões em 2012. Entretanto, ao cotejar com os dados de 2005, verifica-se uma queda de 654 mil matrículas. Comportamento negativo também tiveram os estados de Santa Catarina e Minas Gerais, com 25 mil e 86 mil matrículas a menos, respectivamente. Em destaque a acomodação da matrícula nos últimos cinco anos, ao redor dos 8,3 milhões, número inferior aos 10,4 milhões de jovens de 15 a 17 anos residentes no Brasil em 2012. Contexto semelhante se verifica nos dois estados pesquisados, o que leva à seguinte questão: Onde estão esses jovens de 15 a 17 anos?

A constatação que o Ensino Médio no Brasil não é frequentado por todos os seus jovens revela a negação do direito à Educação Básica, que só se materializa com a conclusão de suas três etapas. Ao considerar que o lugar de jovem do grupo de idade 15 a 17 anos é na escola, frequentando, preferencialmente, o Ensino Médio e com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito. Ao apontar o expressivo número de jovens que não estão matriculados no Ensino Médio e ao observar o tamanho da coorte adequada ao Ensino Médio, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conclui que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino. Sugere, portanto, que a ampliação da matrícula no Ensino Médio só será alcançada com a melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa que gera demanda para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a).

Assim sendo, essa inferência desconsidera a existência de muitos jovens que não estão na escola, além de aspectos relacionados ao direito ao Ensino Médio com qualidade. A tabela a seguir permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos à escola no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais através da evolução da 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. Vê-se que o indicador apresentou crescimentos sucessivos de 1991 até 2005 no Brasil e nos dois estados pesquisados, e ainda a mudança desse comportamento nos últimos anos. No interregno 2005-2012, Minas Gerais registrou um acréscimo na TFB de 4,9%, seguindo a tendência nacional, que se ampliou em 2,5%. Por outro lado, Santa Catarina apresentou redução na referida taxa de 3,9%.

TABELA 3: Evolução da Taxa de Frequência Bruta na Faixa de 15 a 17 anos no Brasil e em Estados da Federação – 1991/2012:

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		MINAS GERAIS	
	População de 15 a 17 anos (x 1000)	%	População de 15 a 17 anos (x 1000)	%	População de 15 a 17 anos (x 1000)	%
1991	9.275	40,8	260	45,8	981	36,4
1999	10.395	78,5	314	76,9	1.102	75,1
2002	10.357	81,5	320	80,5	1.084	79,1
2005	10.646	81,7	324	83,9	1.130	80,9
2009	10.399	85,2	346	83,1	1.045	84,8
2010	10.357	83,3	327	80,2	1.044	83,5
2011	10.580	83,7	338	81,0	1.032	82,7
2012	10.445	84,2	326	80,0	1.072	85,8

Fontes: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1991-2012, Censo Demográfico 2010.

Santa Catarina apresenta, nos últimos anos, taxas menores que a média brasileira e comportamento inferior a Minas Gerais. Os dados apontam que estavam matriculados na Educação Básica em 2012, no estado catarinense,

261 mil jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio. Entretanto, aproximadamente 65 mil jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Em Minas Gerais, são 152 mil; no Brasil, somam 1,6 milhões. Santa Catarina, proporcionalmente ao Brasil e a Minas Gerais, possui mais jovens na faixa etária 15 a 17 anos sem frequentar a escola em 2012. Evidencia-se certa assimetria entre os dois estados da federação, mas, ao mesmo tempo, coloca-os distante de cumprir os preceitos constitucionais de, até 2016, garantir o acesso à Educação Básica a todos os jovens dessa faixa etária. Esse contexto de indicadores educacionais preocupantes revela, com base em Dourado (2013), as ausências de políticas educacionais pautadas no bem comum e na garantia do direito de todos ao acesso à educação. Também expõe a ausência de colaboração entre os sistemas de ensino e a busca isolada dos entes federados da garantia da universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos.

A constatação de que aproximadamente 1,6 milhões de jovens, pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos residentes no Brasil, não frequentava nenhuma escola em 2012 e o entendimento de que o lugar de todos os jovens é na escola mostram uma distância entre a educação proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público e, também, a ausência de responsabilidades dos entes federados “de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado” (SAVIANI, 2013, p.745). Pode-se inferir que a persistência da TFB na casa dos 80% é responsabilidade da União, dos estados da federação, do Distrito Federal e dos municípios.

A garantia do direito à Educação Básica envolve todos os entes federados e seus sistemas de ensino no atendimento à população de 15 a 17 anos em regime de corresponsabilidade (DOURADO, 2013). A democratização do acesso ao Ensino Médio como essencial para universalizar a Educação Básica depende da implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, com a incumbência de “dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013, p.745). A necessária colaboração dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino tem ensejado a aprovação do Plano Nacional de Educaçãoⁱⁱⁱ e a instituição do Sistema Nacional de Educação como política de Estado com vistas a garantir

maior organicidade no acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, sobretudo na garantia à Educação Básica obrigatória para o grupo de idade 4 a 17 anos (DOURADO, 2013).

Trazer os jovens para a escola é um primeiro passo. O passo seguinte é tê-los no Ensino Médio em companhia com os jovens que estavam matriculados no Ensino Fundamental. 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 análise do referido indicador educacional permite concluir que praticamente a metade dos jovens de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. Explicita-se que, além dos jovens fora da escola, há um número expressivo deles *retidos* no Ensino Fundamental, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 4: Taxa de Frequência Líquida no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais - 1991/2012:

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		MINAS GERAIS	
	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)
1991	9.275	14,3	269	18,2	981	12,5
1999	10.395	32,6	314	44,8	1.102	33,4
2000	10.702	34,4	320	45,6	1.107	35,7
2005	10.646	45,3	324	62,7	1.130	50,7
2009	10.399	50,9	346	60,9	1.045	54,4
2010	10.354	50,9	327	58,2	1.044	54,6
2011	10.580	51,6	338	54,7	1.032	56,0
2012	10.445	53,6	326	57,2	1.072	54,7

Fontes: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1991-2012, Censo Demográfico 2010 e MEC/INEP, Microdados Censo Escolar 2012.

Os dados demonstram uma acomodação da TFL próxima dos 55% nos últimos anos no Brasil. Comportamento semelhante também foi verificado nos dois estados pesquisados. Pode-se inferir que, sistematicamente, um número expressivo de jovens do grupo de idade entre 15 e 17 anos, independente do estado da federação em que residem, perde a oportunidade de vivenciar

integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, se definem moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Para o referido autor, os milhões de jovens, inclusive catarinenses e mineiros, que tiveram 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.

Ao constatar que aproximadamente 5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio, desvela-se omissão da sociedade política. Para Saviani (2013), o Estado tem se desresponsabilizado pela educação, papel transferido para a sociedade civil. Essa postura operou uma inversão no princípio constitucional, passando a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Para o autor, a superação da precarização do acesso ao Ensino Médio não se materializará com a manutenção da política educacional brasileira atual, caracterizada por uma equação com as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, inócua, como sugerem os dados, em assegurar a todos os brasileiros do grupo de idade 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio. E quem tem o dever de garantir o direito a uma escola média de qualidade aos jovens brasileiros?

Os números apontam para a dependência administrativa estadual, que responde por 85%, do total da matrícula no Ensino Médio. Com comportamento semelhante, a dependência administrativa estadual de Minas Gerais comporta 87%. Já Santa Catarina, em relação à média brasileira, apresenta menos matrículas no Ensino Médio em escolas estaduais, mais precisamente 83%. O comportamento da matrícula nas escolas estaduais brasileiras, semelhante à matrícula total, apresenta uma acomodação na casa dos 7 milhões no interregno de 2005 a 2012. Situações semelhantes apresentam as redes estaduais de ensino catarinense e mineira, com matrícula ao redor dos 200 e 700 mil, respectivamente, no mesmo período. Esses números sugerem que a

universalização do Ensino Médio com qualidade depende, sobretudo, da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e o 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”.

A fragmentação das responsabilidades pelas diferentes etapas entre os entes federados resultou na concentração do Ensino Médio na dependência administrativa estadual. E a União? E os municípios? Ambos são também responsáveis pela universalização do Ensino Médio com qualidade social. Os dados relacionados a Santa Catarina e Minas Gerais mostram a fragilidade dos estados da federação em garantir isoladamente o direito ao Ensino Médio de qualidade. Tal constatação suscita a responsabilização dos demais entes federados, principalmente a União. O jovem de 15 a 17 anos que frequenta a Educação Básica ou está fora da escola é, sobretudo, brasileiro e reside em um dos 5.570 municípios do país. Destaca-se, com base em Saviani (2013), que os estudantes do Ensino Médio são os munícipes que atuam simultaneamente nas outras duas instâncias, estados da federação e União, fortalecendo-se reciprocamente, na medida em que se estreitam os laços de articulação que as unem em torno de propósitos e interesses educacionais comuns.

Nesse movimento em direção à democratização do Ensino Médio, o acesso é a porta inicial, mas torna-se necessário qualificá-lo. A qualidade faz-se com a universalização do acesso e a permanência de todos no processo educativo com sucesso escolar (CONAE, 2010). Pressupõe, enfim, ações que visem à inclusão de todos no processo educativo com respeito e atendimento à diversidade socioeconômica, cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

A qualidade do Ensino Médio está relacionada, então, ao acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), articulados à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias e à valorização dos professores. São condições que se alinham à necessidade de proporcionar, para todos os

jovens, “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.620). A universalização do Ensino Médio com qualidade, no Brasil, é um direito social. Portanto, constitui-se em dever do Estado “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (KUENZER, 2010, p.855).

O Ensino Médio exige respostas urgentes para esta década. De acordo com Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 663), muitos são os desafios que se colocam às etapas da Educação Básica. Entretanto, “aqueles referentes ao Ensino Médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata. Nossos jovens têm direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes”.

Na direção de ampliar a matrícula na última etapa da educação básica, como já comentado, ressalta-se a Emenda Complementar 59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos até 2016. Está criado, portanto, um conjunto de condições para que a Educação Básica seja universalizada. Mas em que condições? E os docentes? Se mais alunos, mais professores. Então, mais investimentos?

2.3 TRABALHO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade, enquanto direito social, superando os aspectos prático-profissionais exige, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p.864). Os desafios de universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência do aluno com sucesso.

No que diz respeito ao professor, a Constituição brasileira de 1988 assegura a valorização do magistério, pois é condição básica para garantir o padrão de qualidade da educação pública brasileira. Já a LDBEN (Lei n. 9394/96) relata que é dever dos sistemas de ensino garantir ao magistério público planos de carreira com progressão funcional, relativos à titulação e ao desempenho docente. A contradição entre os textos e os contextos é evidenciada quando, na materialização do trabalho docente, se presencia a falta de condições de trabalho adequadas e um enorme descaso com o estatuto social, econômico e científico do professor (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), acarretando, com isso, a precarização do trabalho docente. O que faz a precarização do trabalho docente refletir diretamente e, de modo negativo, na qualidade de vida de professores e alunos e na riqueza do currículo escolar (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Segundo dados do Censo Escolar de 2012, há no Brasil cerca de 50 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, sendo no Ensino Médio, cerca 8 milhões de alunos. Enquanto isso, há aproximadamente 2 milhões de docentes na Educação Básica brasileira e, destes, 500 mil professores lecionam na última etapa, ou seja, no Ensino Médio.

Com 8,4 milhões de matrículas no Ensino Médio regular no Brasil, o número de professores, em 2011, alcança a marca de 488.527. Trata-se de professores, em sua maioria, de 12 disciplinas: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Vale ser destacado que, em 2011, ainda estava vigente a Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, revogada pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012, como já referido.

De acordo com as novas diretrizes, promulgadas em 2012, os professores são responsáveis pelos componentes curriculares que podem ser tratados como disciplinas, mas de forma integrada: Língua Portuguesa; Língua Materna para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física; Matemática; Biologia; Física; Química; História; Geografia; Filosofia; Sociologia; História e cultura afro-brasileira e indígena; Língua Espanhola; educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o

respeito e a valorização do idoso; a Educação Ambiental; a Educação para o Trânsito; a Educação em Direitos Humanos (MOEHLECKE, 2012).

Por outro lado, professores de todo o país enfrentam longas jornadas de trabalho, ministram aulas em vários estabelecimentos, além de enfrentarem problemas envolvendo falta de respeito e desinteresse por parte de alunos (OLIVEIRA, 2004). Ainda segundo a referida autora, o professor assume função de agente público, psicólogo, enfermeiro, entre outros, como consequência das variadas funções que a escola assume atualmente.

Um dos mais difíceis problemas enfrentados pelos docentes é a remuneração. Analisando os últimos anos, verificamos que o piso salarial passou de R\$ 950,00 em 2009, para R\$ 1.024,67, em 2010, e R\$ 1.187,14, em 2011, conforme valores informados pelo MEC. Em 2012, o valor vigente era R\$ 1.451,00 e, a partir de fevereiro de 2013, passou para R\$ 1.567,00. O maior reajuste foi o de 2012: 22,22%. E em 2014, o piso salarial dos professores com carga horária de 40 horas semanais é de R\$ 1.697,00.

Como resultado da remuneração, os professores são “convidados” ou “obrigados” a trabalhar até 60 (sessenta) horas semanais para melhorar um pouco seus rendimentos. Para além da jornada extensa de trabalho na escola, em sua folga, o professor necessita trabalhar, planejando, corrigindo provas, por exemplo, o que faz seu trabalho intenso (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Muitos aumentam sua carga horária em espaços fora do contexto escolar, como em empresas, comércios, entre outros. Com as atenções voltadas ao trabalho extraescola, o docente não tem tempo necessário para poder fazer um bom papel em sala de aula. Entende-se que, além de não poder desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, a jornada de trabalho extensa faz com que os docentes fiquem sem tempo para estudar e se aperfeiçoar (SAVIANI, 2011).

O aumento da jornada de trabalho do professor acarreta a intensificação do trabalho docente e causa ao docente danos em vários aspectos, com reflexos à qualidade do ensino público de nosso país. Diante do exposto, podemos supor que, se o docente fosse valorizado, desempenharia um bom papel na formação dos alunos. Tal questão precisa considerar que o principal objetivo do professor é ensinar alunos, e, segundo Sady (1996), o horário do

trabalho do professor não pode ser compreendido exclusivamente como aquele das aulas, pois há todo o processo exterior em torno da aula em sala.

Como consequência, a precarização do trabalho docente influencia a saúde do professor. A docência vem se transformando em uma atividade com desgaste físico e emocional. De acordo com Cury (2007),

[...] o professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais e alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, falta de reconhecimento de sua atividade são algumas causas de estresse, ansiedade e depressão que vem acometendo os docentes brasileiros. (CURY, 2007, p.30)

Há a necessidade de melhores condições de trabalho, melhor remuneração e um bom plano de carreira para que se volte à efetiva valorização desta profissão, com vistas ao aumento do número de acadêmicos fazendo licenciaturas. De acordo com Oliveira (2004):

[...] em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. (OLIVEIRA, p.1140-1141).

A lógica de fazer mais com menos, sugerida pelos organismos internacionais, desencadeou sérios problemas ao trabalho docente. A quantidade se sobrepôs à qualidade. Uma Educação Básica de qualidade não será atingida sem um aumento significativo dos investimentos em Educação pública e em seus professores. Em recente estudo, Alves e Pinto (2011), a partir dos microdados da PNAD de 2009, mostram que os professores do Ensino Médio têm mais aulas e turmas quando comparados com os professores das outras etapas da Educação Básica. O direito social ao Ensino Médio de qualidade se articula com a valorização dos profissionais da educação. O Sistema Nacional de Educação¹² deverá contribuir na superação do federalismo competitivo, com repartição das responsabilidades focadas em

¹² O Sistema Nacional de Educação para Gracindo (2010) A educação, como direito, implica responsabilização do Estado, onde o SNE propicia organicidade e articulação na proposição e materialização de suas políticas.

prover um Ensino Médio com o mesmo padrão de qualidade para toda a população brasileira, suscita alterações na política de financiamento (SAVIANI, 2013). Como já informado, a primeira CONAE – Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília no início de 2010, decidiu que o novo Plano Nacional de Educação deveria ter como meta atingir, no final de sua vigência, um patamar equivalente a 10% do Produto Interno Bruto - PIB para a educação pública. Vale lembrar que, em 2012, foram investidos 5,0% do PIB, aproximadamente, em Educação Básica e Superior. Com base na estimativa de receita do FUNDEB, o Ministério da Educação, a partir da Portaria Interministerial nº 04, de 07 de maio de 2013, estimou, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, o valor anual mínimo de R\$ 2.666,08 por aluno do Ensino Médio Urbano.

Com os mencionados 10% investidos em educação pública, o financiamento pode tomar como referência o mecanismo do custo aluno-qualidade (CAQ¹³), definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a Educação Básica pública adquira padrão de qualidade (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Universalizar o Ensino Médio com qualidade sugere a necessidade de transformar o FUNDEB em um fundo nacional com o mesmo investimento *per capita* para todos os estados da federação, que tomará como referência o maior investimento existente no País e a possibilidade de eliminar as assimetrias educacionais estaduais.

Com esse entendimento, substitui-se a perspectiva de valor aluno anual por uma política de custo-aluno-qualidade, ao nivelar todos os CAQs dos estados da federação a partir do valor máximo alcançado e praticado no estado com maior arrecadação (CONAE, 2010). Em 2013, Roraima apresentou o maior investimento, com R\$ 4.383,26. O maior *per capita* dos estados poderia constituir-se no Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), padrão mínimo de qualidade a ser ampliado até a conquista do CAQ, construído com base, por

¹³ A construção deste novo formato para o financiamento da educação pública exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada, formação inicial, continuada e condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes, aspectos fundamentais na construção de uma educação pública de qualidade (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

exemplo, no padrão de qualidade e nos valores próximos aos “praticados pela rede federal” na oferta da Ensino Médio (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p.662). É nesse contexto de limites e possibilidades da Educação Básica no Brasil que discutiremos, no capítulo seguinte, o trabalho docente no Ensino Médio nos estados da federação pesquisados.

3 PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E MINAS GERAIS: FORMAÇÃO, CARREIRA, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

O contexto educacional brasileiro está marcado por limites e possibilidades. De um lado, as desigualdades educacionais em todo o Brasil; de outro, as perspectivas de democratizar a Educação Básica com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) pela Lei n. 13.005/2014.

As metas do Plano Nacional de Educação trazem expectativas 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, destacam-se também as metas que vêm ao encontro da valorização do professor. Várias são as estratégias que contemplam a formação, carreira, remuneração e condições de trabalho do professor do Ensino Médio.

Neste panorama, propõe-se compreender quem são e em que condições realizam seu trabalho os professores do Ensino Médio nos estados da federação, nomeadamente Santa Catarina e Minas Gerais. A instituição do direito à educação básica de qualidade, o que inclui o término do Ensino Médio, traz consigo o dever correlato do Estado brasileiro. O direito ao Ensino Médio de qualidade articula-se com as políticas educacionais que se materializam em um contexto de indicadores educacionais, demarcados por assimetrias entre os entes federados (DOURADO, 2013). Trata-se de assimetrias destacadas entre os estados da federação pertencentes às regiões Norte e Nordeste, ao cotejá-los, sobretudo, com os estados das regiões Sudeste e Sul.

O diálogo com a literatura possibilita conhecer a materialização do Ensino Médio nas regiões brasileiras com melhores indicadores sociais, compreender seus indicadores educacionais e confrontá-los com os recomendados nas metas do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio.

Esta pesquisa identificou os professores do Ensino Médio que lecionam em escolas públicas estaduais de Santa Catarina e Minas Gerais e analisou as condições postas para que realizem seu trabalho por meio dos microdados do Censo Escolar (INEP) de 2012, da Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio –

PNAD (IBGE) também de 2012 e da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.

Tanto os microdados do INEP quanto do IBGE expõem, em seus bancos de dados, muitos elementos. Para exemplificar, o banco de dados do Censo Escolar de Minas Gerais traz cerca de 1 milhão e 100 mil, e Santa Catarina 400 mil dados de professores de todas etapas, de todas as escolas, sendo estas públicas ou privadas.

Para auxiliar na compreensão deste estudo, foi utilizado o programa estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences e o EXCEL. Neles, filtraram-se os dados para que se trabalhasse somente com os sujeitos da pesquisa. Assim, com base nos microdados do Censo Escolar de 2012, chegou-se a um total de 13.932 docentes do Ensino Médio em Santa Catarina, e 35.822 docentes em Minas Gerais. Concomitante, a partir da PNAD de 2012, obteve-se uma amostra de 26 e 75 docentes em Santa Catarina e Minas Gerais, respectivamente.

Ao se confrontar os dados com a literatura, três categorias simples emergiram: formação do professor do Ensino Médio, carreira e remuneração do professor do Ensino Médio e condições de trabalho no Ensino Médio. Essas categorias não são fragmentadas, concebidas em estreita articulação e relacionadas com o eixo valorização dos professores do Ensino Médio.

3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Como a valorização docente é constituída pela formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, este tópico inicia com os aspectos relacionados à formação dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina e em Minas Gerais.

Considera-se importante trazer alguns aspectos do perfil dos professores do Ensino Médio, item que se articula com a valorização. Destacam-se a idade, o sexo, a raça/cor e a dependência administrativa. A idade média dos docentes pesquisados, em Santa Catarina e Minas Gerais, é relativamente alta. De acordo com dados da Tabela 1, a faixa etária dos

docentes catarinenses é de 38,5 e dos mineiros 42,6. Subentende-se, com essas médias de idade um pouco avançada, que há falta de professores jovens nos estados pesquisados, o que tende a ser consequência de um suposto desencanto em tornar-se professor e, também, pela escassez de concursos públicos para professores.

Tabela 5 – Faixa etária dos professores:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Até 24 anos	3,44%	7,38%	2,74%
De 25 a 32 anos	23,12%	24,30%	22,33%
De 33 a 40 anos	26,50%	26,15%	27,79%
De 41 a 50 anos	30,25%	29,92%	31%
Mais de 50 anos	16,68%	12,25%	16,14%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Quanto ao sexo dos professores, ficou evidente que a categoria é constituída majoritariamente por professoras, como se pode notar na Tabela 2.

Tabela 6- Sexo dos professores de Ensino Médio:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Feminino	61,8%	64,9%	68,5%
Masculino	38,2%	35,1%	31,5%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Mesmo considerando que há quase uma totalidade de professoras lecionando na Educação Básica, no Ensino Médio, verificou-se a presença de um número expressivo de professores. Esse fenômeno já havia sido mencionado por Gatti e Barretto (2009), utilizando-se dos dados da PNAD 2006.

A forte presença da mulher na docência, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estava muito ligado, inicialmente, à vocação, à missão, ao sacerdócio e ao cuidado. Na atualidade,

ganha relevo a possibilidade de trabalhar e contribuir na renda familiar. A presença maior do sexo masculino se justifica pela sua maior frequência nas licenciaturas, com destaque para Física, Química e Matemática.

No que diz respeito à raça/cor, há o domínio da cor/raça branca em Santa Catarina. Isso se deve ao fato de o estado em discussão ter sido colonizado por povos europeus, principalmente italianos e alemães. Porém, em Minas Gerais, houve certo equilíbrio nos professores que se consideram brancos e pardos. Vale destacar o elevado número de professores, mais ainda em Minas Gerais, que se declaram pardos. Como uma das singularidades nos estados, está o pequeno número de professores que se consideram negros. Em ambos estados encontrou-se percentual menor que 10%. E também um elevado número de docentes que não informaram sua raça/cor.

Tabela 7 – Raça/Cor dos professores do Ensino Médio:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Não Informou	27,6%	29,7%	26,3%
Branco	49%	66,3%	35,1%
Preto	3,6%	1,3%	7,7%
Pardo	18,8%	2,6%	30,6%
Amarelo	0,8%	0,2%	0,2%
Índio	0,2%	0,3%	0,1%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

A partir dos dados coletados, foi possível traçar o perfil demográfico dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais e verificar aproximações nos dados. O professor catarinense da última etapa da Educação Básica é mulher de cor branca de aproximadamente 40 anos de idade. E o docente mineiro, na mesma etapa, também é mulher com aproximadamente 40 anos de idade¹⁴ de cor branca ou parda.

¹⁴ A idade média dos professores foi calculada pelo software SPSS, programa estatístico que possibilita o recurso de calcular médias.

Um aspecto importante que marca e distingue os professores do Ensino Médio daquelas outras duas etapas da Educação Básica é sua forte concentração nas redes estaduais de ensino. Vale destacar, por meio dos microdados do Censo Escolar de 2012, que a dependência administrativa estadual comporta 397.111 professores (77%) e responde por 85% da matrícula. Essa constatação indica maior número de alunos sob a responsabilidade do professor do Ensino Médio das escolas estaduais.

Os números apontam para a dependência administrativa estadual como a principal responsável no Brasil em garantir o direito a uma escola média de qualidade aos jovens brasileiros, ao responder por 85% do total da matrícula no Ensino Médio. Com comportamento semelhante, a dependência administrativa estadual de Minas Gerais comporta 87%. Já Santa Catarina, em relação à média brasileira, apresenta menos matrículas no Ensino Médio em escolas estaduais, mais precisamente 83%, como mostra a tabela 8.

Tabela 8: Evolução da matrícula do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado por Dependência Administrativa no Brasil e em Santa Catarina e Minas Gerais – 1991/2012:

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		MINAS GERAIS	
	Estadual (x1000)	Privada (x1000)	Estadual (x1000)	Privada (x1000)	Estadual (x1000)	Privada (x1000)
1991	2.473	1.019	86	31	216	109
1998	5.301	1.227	175	41	553	109
2002	7.297	1.123	229	39	777	101
2005	7.584	1.069	236	40	793	103
2009	7.163	973	205	35	703	88
2010	7.177	988	208	35	721	86
2011	7.183	1.022	210	35	748	86
2012	7.112	1.066	211	37	737	89

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

O comportamento da matrícula nas escolas estaduais brasileiras, comparando-se à matrícula total, apresenta uma acomodação na casa dos 7 milhões no intervalo de 2005 a 2012. E comportamentos semelhantes mostram as redes estaduais de ensino catarinense e mineira, com matrícula ao redor

dos 200 e 700 mil, respectivamente, no mesmo período. São números que sugerem a universalização do Ensino Médio com qualidade dependente, sobretudo, 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”.

Pode-se inferir que os professores do Ensino Médio possuem determinadas singularidades próprias das especificidades do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Importante registrar a concentração nas redes estaduais de ensino. De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, é necessário considerar que a discussão sobre as condições de trabalho e emprego dos docentes do Ensino Médio, ainda que com baixa atratividade no geral, comportam diferentes situações nas 27 redes públicas estaduais, incluindo o Distrito Federal, em que estão inseridos (COSTA, 2013).

Na Constituição brasileira de 1988, está declarado que a valorização do magistério é condição necessária para garantir o padrão de qualidade da educação pública brasileira. No Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, a valorização do docente é uma das prioridades dentre as 20 metas propostas. Mais precisamente as metas 15, 16, 17 e 18, compostas por estratégias a serem implementadas na busca da valorização dos professores em nosso país.

Portanto, a formação docente é um fator de suma importância no contexto da universalização da Educação Básica com qualidade. O professor deve ter uma formação sólida teoricamente e, no mínimo, com licenciatura em sua área, para trabalhar e contribuir na constituição de condições de aprendizagem. É o que vem explicitado na meta 15, da Lei n. 13.005/2014:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014-2024)

Quanto à formação docente, a formação inicial é aquela que se materializa nos cursos de graduação em Pedagogia e em áreas específicas na modalidade licenciatura e que se efetiva com o objetivo de formar profissionais para exercer a docência. No estado de Santa Catarina, na formação dos docentes há dados que não estão condizentes com o que se espera para uma educação de qualidade social. Isso porque aproximadamente 12% dos professores não possuem curso superior. E desses, há professores que atuam no Ensino Médio, mas sequer fizeram essa etapa da Educação Básica, pois há docentes que possuem como formação apenas o Ensino Fundamental. Há, também, professores com apenas o Ensino Médio e Magistério lecionando em escolas estaduais para o Ensino Médio.

Tabela 9 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Fundamental Completo	0,1%	0,1%	0,1%
Ensino Médio/Magistério	1,3%	1,3%	0,1%
Ensino Médio	3,3%	10,4%	1,2
Ensino Superior	95,4%	88,2%	98,6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

No estado de Minas Gerais, quase a totalidade de seus docentes tem Ensino Superior. De todos os professores do Ensino Médio, são 98,7% com graduação. Ao analisar os dados com mais profundidade, constatou-se que há professores com graduação, mas sem Licenciatura. Uma constatação preocupante, pois a licenciatura é imprescindível para atuar como professor, ao se apropriar de conhecimentos específicos da disciplina que leciona e de

conhecimentos educacionais e pedagógicos (KUENZER, 2011). Em Santa Catarina, apenas 79,1% dos professores do Ensino Médio possuem licenciatura, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 10 – Professores do Ensino Médio com Licenciatura:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Não	17,7%	9,1%	7,9%
Sim	81,1%	79,1%	90,8%
Não informou	1,2%	11,8%	1,3%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Já no estado situado no sudeste do Brasil, os dados apresentam-se um pouco melhor. Isso porque, em Minas Gerais, 90,8% dos docentes da última etapa da Educação Básica possuem licenciatura. Também foi observada a área da formação inicial dos professores que apresentam Ensino Superior, a fim de encontrar quais áreas os professores do Ensino Médio dos dois estados frequentaram. Constatou-se que os professores pesquisados têm formação em diferentes áreas, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 11 – Tipo de área da formação inicial dos professores:

Área	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Educação	81,1%	79,1%	90,8%
Humanas	5,9%	2,7%	1,8%
Ciências Sociais	1,7%	1,1%	0,7%
Ciências Matemáticas	3,6%	1,7%	1,2%
Engenharias	1,2%	1,3%	0,9%
Agricultura	0,5%	0,7%	0,2%
Saúde	1,2%	0,4%	1,1%
Serviços	0,1%	0,1%	0,0%
Outras	2,7%	1,1%	1,9%
Não informou	2,0%	11,8%	1,3%
Total	100%	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

A Tabela 11 mostra que há professores formados em áreas com pouca interface com a Educação. Isso incide sobre a qualidade da educação em

nosso país, haja vista que as áreas diferentes da educação não colocam acento nos aspectos pedagógicos. Os dados sugerem, portanto, que para ser professor não são necessários conhecimentos pedagógicos e, muitas vezes, nem o conhecimento específico da disciplina que se leciona.

A desvalorização do professor se agrava quando, ao serem desagregados os dados do Censo Escolar de 2007 relativos à formação, se constata que aproximadamente 40,2% dos professores brasileiros do Ensino Médio não possuíam licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. Minas Gerais e Santa Catarina seguem essa tendência nacional. A tabela a seguir traz dados relacionados ao número de professores sem formação adequada para as disciplinas que lecionam no Ensino Médio.

Tabela 12- Professores do Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Minas Gerais sem formação adequada nas disciplinas ministradas em 2007:

	BRASIL	SANTA CATARINA	MINAS GERAIS
Número de Professores	352.701	12.052	40.543
Professores sem formação adequada	141.678	4.888	16.308
Professores sem formação adequada (%)	40,2	40,6	40,2

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2008.

O desafio de valorizar o professor do Ensino Médio é imenso. Os dados, porém, apontam a possibilidade de ser “professor” do Ensino Médio sem ter licenciatura, graduação e até mesmo Ensino Médio. E a presença de “professores” sem formação adequada para lecionar no Ensino Médio dos estados de Minas Gerais e Santa Catarina, respectivamente, explicita a ausência de professores mineiros e catarinenses com a formação adequada. Como contrapondo a esse contexto, que depõe contra a valorização dos professores, Duarte (2005) já chamava a atenção para formação inicial. Nessa etapa, que é fundamental, o futuro professor deve se apropriar de uma ampla gama de conhecimentos teóricos, relacionados ao seu campo de conhecimento específico e à educação, para que possa se aproximar de um intelectual crítico.

A instituição de Ensino Superior onde foram realizados os cursos de formação inicial ajuda a compreender o contexto da formação do professor do Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar de 2012, em Santa Catarina, aproximadamente 66% dos docentes realizaram sua licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, enquanto os demais em IES públicas. E em Minas Gerais, há um leve aumento, comparando-se com o estado catarinense, ou seja, 78,5% dos professores foram estudantes de IES particulares.

Diante desse quadro, a qualidade da formação docente no Brasil é questionada, haja vista a variedade de Instituições de Ensino Superior (IES) que surgem a cada ano e ofertam cursos de licenciatura que conquistam alunos por uma série de fatores, como mensalidade acessível, poucos dias de aulas, praticidade e curta duração (SAVIANI, 2007). Podem-se questionar as possibilidades de alguns Centros Universitários de cumprir a estratégia 15.7 e elencada na Meta 15: a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura, “de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica”.

Com o término da licenciatura, o professor pode estar preparado para buscar subsídios e respostas, por exemplo, às situações-problema que vierem surgir no decorrer de seu trabalho. Essa inferência pode ser feita com base no PNE (2014-2024). Na Meta 16, destaca-se a importância dos cursos de pós-graduação, ao propor “formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a formação continuada em sua área de atuação”.

Considerar Graduação e Pós-Graduação como aspectos centrais da carreira parece ser a tônica dos estados pesquisados. Os dados sugerem a busca por especializações, e que os estados de Santa Catarina e Minas Gerais estão próximos de possuir 50% dos professores com a formação sugerida pela referida meta, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 13 – Professores do Ensino Médio com especialização:

	Santa Catarina	Minas Gerais
Não	52,8%	60,2%
Sim	47,2%	39,8%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Por outro lado, o número de professores com Mestrado ou Doutorado é muito pequeno, como demonstrado na tabela seguinte:

Tabela 14 – Professores do Ensino Médio com Especialização, Mestrado ou Doutorado:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Especialização	32,4%	47,2%	39,8%
Mestrado	3%	5,1%	1,6%
Doutorado	1%	1,1%	0,1%

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Esses dados dos estados pesquisados se aproximam do proposto na meta 16, enquanto os dados do Brasil comprovam ainda desafios para a formação em nível de Pós-Graduação. Talvez a meta 16 pudesse ser mais ousada com relação ao *stricto sensu*, ao considerar o pequeno percentual de mestres e doutores. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos governos estaduais em fazer dos docentes mestres e doutores, com progressão em suas carreiras.

A breve análise dos dados, no que tange à formação dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais, revela a necessidade de efetivo investimento em políticas de formação, para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização, com seus severos impactos sobre a qualidade do Ensino Médio, cujas matrículas

decrecem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso (KUENZER, 2010).

Essa dificuldade ganha mais importância em um conjunto em que se constata, de um lado, o aumento das exigências sobre os docentes por melhores resultados educacionais; e, de outro, a consideração de que o problema da educação se encontra somente na ausência de formação dos professores, sem considerar aspectos relacionados ao trabalho docente (OLIVEIRA, 2010). Percebe-se, então, que os estados em questão possuem simetrias quanto à formação de seus professores. Mostram-se igualmente distantes do que se almeja em termos de formação de professores necessária à universalização do Ensino Médio com qualidade.

Com isso, deduz-se que as políticas de formação de professores no Brasil se articularam em torno do papel do Estado como propositor e avaliador e muito pouco provedor dos recursos necessários a uma formação forte em termos quantitativos e qualitativos, articulada com políticas que contemplem harmonicamente as demais dimensões da valorização do professor. Por outro lado, podem-se destacar as possibilidades trazidas à formação docente com a Lei n. 13.005/2014. As estratégias da meta 15 e 16, se materializadas, podem elevar a formação inicial e continuada para patamares articulados a uma educação de qualidade.

3.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Na legislação educacional brasileira, a carreira docente aparece nos documentos como um elemento da valorização profissional. A Constituição Federal, em seu artigo 206, determina como fundamento da valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira. A LDB, no art. 67, ratifica o texto constitucional ao marcar que a valorização profissional requer a promoção de estatutos e planos de carreira do magistério público, possibilitando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na

avaliação do desempenho. Recentemente, nas metas propostas pelo PNE (2014-2024), vislumbra-se:

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (META 18 – PNE – 2014-2024).

Ingressar na carreira docente, segundo a Constituição Federal, em seu art. 37 (redação dada pela emenda constitucional nº19, de 1998), que trata da investidura em cargo público, em seu inciso II, significa 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).

Entretanto, pesquisas apontam o não cumprimento da Constituição. Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente. A União e os Entes Federados não consolidaram condições objetivas que oportunizassem a implementação da referida legislação (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011).

Sendo professor da educação pública, servidor público, entende-se que o regime de ingresso desses profissionais deverá dar-se por meio de concurso público ou concurso de provas e títulos, mas isso não vem correspondendo à realidade. Os dados da tabela abaixo mostram a forma de ingresso dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais. Percebe-se, entretanto, um número elevado de professores contratados em caráter temporário.

Tabela 15 – Tipo de contratação dos professores do Ensino Médio:

	Santa Catarina	Minas Gerais
Não informou	1,2%	18%
Efetivo	49,5%	63%
ACT	49,3%	19,8%
Terceirizado	0%	0,1%
CLT	0%	0,1%
Total	100%	100%

Fonte: INEP (2013).

Em Santa Catarina, notase que há praticamente o mesmo número de professores efetivos e temporários. Isso, segundo Oliveira (2009), é uma forte característica da precarização do trabalho do professor. 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). O ingresso, por meio de concurso no serviço público, permite práticas de favorecimento e contratações precárias que comprometem a qualidade da educação. Os dados sugerem também a falta de concursos públicos para o ingresso dos professores.

No que diz respeito ao ingresso, foram evidenciados distanciamentos entre os dois estados. Enquanto Santa Catarina tem aproximadamente metade de seus professores temporários, Minas Gerais apresenta um número maior de professores efetivos¹⁵. Porém, chama a atenção que no estado mineiro existem outras formas de contratação. Há, além de efetivos e temporários, professores que são terceirizados e professores celetistas.

Outro princípio apontado pela Resolução nº 2, de 2009, é a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional. Sobre a formação continuada, esta se deve a uma necessidade de formação para além da graduação.

¹⁵ Em 2009, o governador Aécio Neves efetivou um número expressivo de professores sem a realização de concurso público.

A carreira na Educação Básica realizada pelo professor do Ensino Médio no Brasil mostra-se pouco atraente. A Tabela 8 revela que o Vencimento Básico, mesmo com Doutorado, sobretudo, em Santa Catarina, torna a carreira desinteressante e não estimula os professores a fazerem Pós-Graduação, mormente *stricto sensu*.

Tabela 16 – Plano de carreira dos professores, comparando formação e remuneração por 40 horas semanais:

	Santa Catarina		Minas Gerais	
	Início	Final	Início	Final
Ensino Médio	1567,00	1638,18	1960,68	2713,10
Graduação	1581,00	2083,94	2182,95	3084,45
Especialização	1942,83	2259,78	2425,50	3427,17
Mestrado	2127,39	2474,92	3228,34	4340,56
Doutorado	2321,12	2700,69	3551,17	4777,78

Fonte: Sindicato de professores dos estados (2013).

Na análise da Tabela 15, percebem-se os limites na carreira docente. Confirma-se que é pequena a diferença no Vencimento Básico dos professores que possuem somente Ensino Médio com os que têm licenciatura. Como também é mínima a diferença dos valores recebidos por professores que possuem Especialização, Mestrado ou Doutorado. Nesse cenário, conclui-se que muitos professores não fazem Mestrado ou Doutorado, pois no aspecto econômico é pouco interessante. Assim, os professores preferem fazer especialização, por ser mais acessível o ingresso no curso e as possibilidades de fazê-lo em fins de semana ou a distância, diferentemente dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que exigem de seus alunos um maior envolvimento.

Assim, a carreira dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais manifestam aspectos da precarização do trabalho docente. Ficou evidente que os professores dos estados pesquisados não são valorizados. As redes estaduais de ensino têm como desafio valorizar os professores do Ensino Médio. Para isso, faz-se necessária:

A construção de uma política pública de Estado para a educação e a concretização do Sistema Nacional de Educação, contexto a ser conquistado, poderiam elevar o estatuto social e econômico dos professores brasileiros da educação básica e sustentar remuneração, carga horária e carreira docente dignas. Com professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar uma educação escolar que contemple a tríade ensinar-cuidar-politizar e que oportunize a todos os brasileiros concluir a educação básica com qualidade socialmente referenciada (COSTA e OLIVEIRA, 2011, p.18).

A valorização do professor e uma educação de qualidade estão interligadas. O professor verdadeiramente valorizado tem seu trabalho menos intenso e extenso, o que faz com que suas práticas pedagógicas alcancem mais qualidade, possibilitando melhor ensino e, conseqüentemente, melhor aprendizagem. Vale destacar que a remuneração e as condições de trabalho são de suma importância nesse processo. Assim:

As políticas públicas educacionais precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de Licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos (SCHEIBE, 2010, p. 982).

A tabela a seguir mostra que a maioria dos professores não está satisfeito com sua carreira e que um número expressivo de professores do Ensino Médio sequer a possui.

Tabela 17 - Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados por Etapa da Educação Básica quanto à Satisfação em Relação a sua Carreira e Tipo de Vínculo ou Contrato de Trabalho:

Etapa da Educação Básica	Satisfeito com a carreira (%)	Estatutário (%)	Outros vínculos (%)
Ensino Fundamental II	46,5	73,9	26,1
Ensino Médio	36,7	65,5	34,5

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

A homologação, pelo ministro da Educação, em maio de 2009, das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e os dados apresentados neste estudo, apontam que há muito a fazer para que o acesso

exclusivamente por concurso público, a formação continuada articulada à prática educativa, a progressão na carreira e a avaliação de desempenho estejam articulados aos reais interesses dos docentes e elevem sua remuneração em percentuais significativos ao longo da vida profissional. No Brasil, a discussão de uma carreira nacional encontra vivas resistências no sistema federativo do país. Como estabelecer carreira única para docentes da Educação Básica com formas de ingresso e permanência que sejam válidas em todo o país, se a obrigação prioritária para com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é dos municípios, e o Ensino Médio é dos estados? Além disso, a autonomia de que desfruta cada estado e município como ente federado, somada à baixa capacidade arrecadatória de muitos deles, sobretudo municípios com menos de 20 mil habitantes, é forte obstáculo à construção de carreira atrativa em todo o país.

A valorização do professor inclui, além da formação inicial e continuada, e carreira, aspectos já destacados, como a remuneração. Os dados coletados trazem a precarização do trabalho docente ou a ausência de sua valorização, expressa também na remuneração.

Sabe-se que, após quase um ano de tramitação no Congresso Nacional, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica se transformou em Lei no dia 16 julho de 2008 (Lei 11.738/08). Na época o valor do PSPN ficou fixado em R\$ 950,00, sendo reajustado anualmente, tendo como parâmetro os profissionais do Magistério público da Educação Básica com formação em Nível Médio na modalidade Normal, com carga semanal de 40 horas de trabalho. Em 2014 este valor foi fixado em R\$ 1.697,00. Como já referido, em abril de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) validou a Lei n. 11.738/08, instituidora do referido piso. Tem-se, de um lado, leis que valorizam o professor; e de outro lado, alguns Estados da Confederação que ficam alheios à melhoria dos vencimentos dos professores.

A remuneração dos professores é, sem dúvida, inadequada. Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 661) mostram que “os professores do Ensino Médio recebem, em média, a metade da remuneração de advogados e economistas, 40% do rendimento de engenheiros e fiscais de tributação”. Seus rendimentos os colocam próximos “aos corretores de seguros, cabos e soldados, entre outros que não necessitam de formação em Nível Superior”. Nessa direção, a

tabela a seguir descreve as ocupações e suas respectivas remunerações. São ocupações, vale ser destacado, que necessitam de curso superior.

Tabela 18 - Vencimento básico das profissões - 2014 - 40 horas semanais:

Profissão	Remuneração
Professor	1697,00
Advogado	4688,30
Engenheiro de Produção	6154,00
Médico	10991,18
Enfermeiro	2213,00

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados de seus sindicatos (2014).

Com o auxílio do software SPSS, foi possível encontrar a remuneração dos professores que atuam no Ensino Médio em escolas públicas nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais. Os dados que estão na tabela 19 mostram os limites da remuneração dos professores do Ensino Médio.

Tabela 19 – Remuneração dos professores, em reais, do Ensino Médio de Santa Catarina e de Minas Gerais:

	Santa Catarina	Minas Gerais
Média	2100,00	1532,00
Moda	2000,00	2000,00

Fonte: PNAD (2012).

Os dados revelam a ausência de valorização os professores nos dois estados pesquisados também no aspecto da remuneração. Inúmeros fatores são indispensáveis para a universalização do Ensino Médio com qualidade. Uma remuneração digna poderia permitir ao professor trabalhar em uma única escola, não precisando fazer seu trabalho intenso e extenso. Assim, conseguiria preparar melhores aulas, ter tempo de estudar e contribuir na aprendizagem dos estudantes.

A obrigatoriedade da Educação Básica a ser atingida em 2016, de acordo com a EC n. 59/09, requer condições materiais que permitam

passarmos do proclamado na lei para o efetivo na prática social. Para além do acesso, vislumbra-se que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 620). Demanda também acento na remuneração dos professores. De acordo com Oliveira e Costa (2011, p. 15), “a remuneração e a carreira para os professores de Educação Básica no Brasil é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do Magistério Público no país”.

Tais limites podem ser superados com a implementação das metas do Plano Nacional de Educação, (2014-2024). A remuneração se manifesta na Meta 17:

Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. (PNE – 2011 – 2020)

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

Remunerar adequadamente¹⁶ e valorizar aproximadamente 400 mil funções docentes no Ensino Médio no Brasil, desenvolvidas nas escolas médias estaduais do Brasil, seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a universalização da escola média com qualidade social. Entretanto, a tabela 12 demonstra outras opções políticas e aponta que os sujeitos docentes do Ensino

¹⁶ Remunerar adequadamente seria aproximar os rendimentos dos professores com formação em nível superior daqueles recebidos por profissionais com nível de formação equivalente (ALVES; PINTO, 2011).

Médio de sete estados brasileiros - Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina - que participaram do *survey* realizado pela pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* estão insatisfeitos com sua remuneração.

Tabela 20 - Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados quanto à Satisfação em Relação à Remuneração Recebida na Unidade Educacional:

Etapa da Educação Básica	Muito bem Remunerado (%)	Satisfeito (%)	Conformado (%)	Insatisfeito (%)	Muito Insatisfeito (%)
Ensino Fundamental II	0,3	6,9	3,3	61,0	23,5
Ensino Médio	0,4	8,4	3,2	59,7	22,7

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

A insatisfação com a remuneração de 82,4% dos professores do Ensino Médio procede, quando Alves e Pinto (2011) constatam que outras profissões que não exigem formação em nível superior, como, corretores de seguro, cabos e soldados da polícia militar e caixas de banco têm remunerações próximas às dos professores do Ensino Médio licenciados.

A situação da remuneração se agrava quando se constata que os professores das redes estaduais dos pesquisados recebem vencimentos básicos diferentes, dada a autonomia dos entes federados, em muitos casos inadequados e aquém do Piso Salarial Profissional Nacional, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 21 - Vencimentos/Remunerações e Hora-Atividade nas Redes Estaduais de Santa Catarina, Minas Gerais e Distrito Federal – 2012:

Estado	Nível Médio		Licenciatura Plena		Carga Horária	Hora-Atividade
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração		
Distrito Federal	1.820,63	3.337,00	2.314,78	4.226,47	40h	37%
Santa Catarina	1.281,96	2.053,59	1.490,40	2.103,00	40h	20%
Minas Gerais		1.178,10		1.386,00	24h	25%

Fonte: Entidades Filiadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Destaca-se que os Governadores de Santa Catarina e Minas Gerais não cumprem integralmente a Lei n. 11.738/08. Os Governadores dos referidos estados, além de não pagar o Piso Salarial Profissional Nacional, descumprem duplamente a legislação ao não incluir a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme aprovado pelo Supremo Tribunal Federal em 2011.

É oportuno destacar a pequena diferença entre a remuneração dos professores que possuem o Ensino Médio e os que têm Licenciatura Plena. Em Santa Catarina, essa diferença é de apenas R\$ 49,41 e explicita que a carreira docente no Ensino Médio no referido estado é, também, inadequada. A aplicação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (art. 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, 2012).

Os dados apontam a grande disparidade no vencimento básico, na remuneração e no cumprimento da Lei n. 11.788/08 e explicitam a falta de um Sistema Nacional de Educação, quando estados da federação usam da prerrogativa de sua autonomia para não valorizar seus professores. A inexistência de um Sistema Nacional de Educação 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; propostas pedagógicas diversas (GOUVEIA, PINTO, CORBUCCI, 2011).

A análise dos dados põe em evidência 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). Sem esse enfrentamento, esvai-se “a

perspectiva do Ensino Médio como Educação Básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO e CIAVATTA, p. 633).

A remuneração inadequada vai ao encontro da referida universalização. Segundo Oliveira e Costa (2011, p. 15), “não considerar a urgência de melhor remuneração para os docentes, a instituição de uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e a realização de formação continuada de forma ampla” são aspectos que se constituem em obstáculos na consolidação de uma educação de qualidade social para todos, e a questão salarial “é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história.” (PINTO, 2009, p. 51).

Nesse cenário, como possibilidades da valorização dos professores, destacam-se as estratégias da meta 17 do Plano Nacional de Educação (2014-2024): constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para 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; ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO

Universalizar o Ensino Médio com qualidade se alinha a possibilidade de reafirmar a importância da escola e do professor do Ensino Médio e de seu papel precípuo: socializar o conhecimento científico. Nesse âmbito, outro fator no tocante à valorização dos professores é a infraestrutura das escolas. Sua inadequação tem reflexos sobre o trabalho docente. Uma educação de qualidade social passa por condições apropriadas de trabalho.

Com os microdados do Censo Escolar, tornou-se possível encontrar as condições em que os professores materializam seu trabalho na escola. Os dados da tabela apresentada a seguir expressam que, para a maioria dos professores e alunos da última etapa da Educação Básica, não são oferecidas condições educativas imprescindíveis à apropriação/elaboração do conhecimento. Sem laboratórios e outros espaços, o direito ao novo, que é o aprendizado intelectual, é negado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Tabela 22 – Dependências físicas nas Escolas públicas de Ensino Médio:

Dependências	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
Físicas			
Biblioteca	61%	84%	93%
Laboratório de informática	82%	89%	88%
Laboratório de Ciências	29%	31%	24%
Quadra poliesportiva	64%	71%	68%
Sala de leitura	28%	9%	5%
Sala dos professores	84%	94%	90%

Fonte: Censo Escolar (2012)

Aqui, como limite à universalização do Ensino Médio com qualidade está que mais da metade das escolas de Ensino Médio e seus professores não têm acesso a laboratórios de Ciências adequados para trabalhar sua disciplina. Por

mais que os estados pesquisados obtiveram resultados superiores à média brasileira, precisa-se de avanços para a melhoria das escolas, o que irá refletir no trabalho do professor e, conseqüentemente, nas condições de aprendizagem.

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 estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2012a). Por outro lado, os dados evidenciam que os entes federados não dotaram as escolas médias de toda infraestrutura física, técnica e de serviços necessários ao desenvolvimento de todas as etapas da Educação Básica. Santa Catarina mostra números maiores em relação à média brasileira e, particularmente, em relação a Minas Gerais. Entretanto, no referido estado há um número expressivo de escolas não atendidas em infraestrutura a uma educação de qualidade. Os dados apontam que 53,7% e 82,2% das escolas de Ensino Médio catarinenses não possuem laboratório de Ciências e auditório, respectivamente. Pode-se inferir, também, que a maioria das escolas médias catarinenses apresentam espaços problemáticos. Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários. O contexto adverso se explicita ainda mais na tabela a seguir:

Tabela 23 – Equipamentos em Escolas públicas de Ensino Médio:

Equipamentos	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
DVD	88%	90%	96%
Impressora	88%	90%	99%
Máquina copiadora	65%	83%	88%
Retroprojektor	68%	80%	81%
Internet	87%	96%	98%
Banda larga	73%	74%	87%

Fonte: Censo Escolar (2012)

Vale destacar que, com as políticas educacionais, houve a descentralização administrativa, e cada escola adquiriu autonomia nas partes administrativa, financeira e pedagógica, dando às escolas maior autonomia, em especial na busca de recursos, bem como os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA; MELLO, 2010). Assim, percebe-se que o cenário de infraestrutura das escolas poderia ser pior, se não houvesse a participação da comunidade escolar na busca por melhorias nas dependências físicas e equipamentos da escola.

A materialidade do trabalho docente ou as condições materiais são determinantes. Isso se explicita na fala de Saviani (2008), quando para o autor, a ação educativa “desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais.” (SAVIANI, 2008, p. 107). A inadequação da infraestrutura tem consequências sobre o trabalho docente, que necessita de um ambiente escolar agradável, capaz de proporcionar aos alunos ferramentas que permitam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola. (COSTA, 2011, p. 10).

Com base em Pinto, Duarte e Vieira (2012), pode-se compreender a categoria condições de trabalho envolvendo elementos concernentes à carreira docente, como a admissão, as atribuições, o salário, a formação continuada, os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos disponíveis e a jornada de trabalho. Todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados e são destacados pela Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Quanto às condições de trabalho, o Art. 4º enfatiza que os planos de carreira devem ter como princípio uma jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, com parte da jornada destinada às atividades que não sejam as de ensino diretamente.

Na sequência, a tabela mostra que os professores do Ensino Médio possuem uma extensa jornada de trabalho. Mostra ainda que 50% dos professores catarinenses trabalham mais de 40 (quarenta) horas-aula semanais. Mais aulas, mais turmas, mais turnos.

Tabela 24 – Horas Trabalhadas por semana:

	Santa Catarina	Minas Gerais
Mediana	40 horas	24,5 horas
Moda	40 horas	40 horas

Fonte: PNAD (2012).

Os professores do Ensino Médio de Minas Gerais também têm uma jornada extensa, com a moda de 40 horas semanais. Os dados apresentados são corroborados pelo estudo de Alves e Pinto (2011). A partir dos microdados da PNAD de 2009, os autores mostram que os professores do Ensino Médio têm mais aulas e turmas quando comparados com os professores das outras etapas da Educação Básica. Mais aulas e turmas, conseqüentemente, mais turnos. Isso representa ampliação da jornada individual de trabalho do docente das escolas de Ensino Médio públicas, sendo responsável, muitas vezes, pelo seu adoecimento, além da sua baixa produtividade após a segunda jornada de trabalho, o que pode interferir na qualidade do seu desempenho¹⁷.

Os professores do Ensino Médio possuem uma jornada de trabalho extensa em termos de horas dedicadas à docência. Isso por si só já se constitui em um complicador da qualidade do trabalho e soma-se às cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes (OLIVEIRA, 2004).

Em um contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada, em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada (COSTA, 2013). Assim, infere-se que há limites ao trabalho dos professores do Ensino Médio, haja vista o elevado número de horas-aula que compromete o tempo dos docentes em planejar e até mesmo estudar. Pinto (2009) ressalta:

¹⁷ O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado às 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).

Como o salário pago por uma rede é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem as jornadas mais esdrúxulas possíveis: 20 h, 24 h, 30 h, etc. (PINTO, 2009, p. 56).

A referida resolução de 2009 traz como princípio o incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar. A não fixação do professor em uma única escola o impede de criar vínculos com seus estudantes e vai de encontro à garantia do direito a uma Educação Básica de qualidade, que tem, como apontado, o Ensino Médio como seu acabamento (CURY, 2008).

Para Saviani (2011, p.12), é fundamental a implantação da jornada de tempo integral em uma única escola com tempo “dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem”. De forma contraditória, dedicar-se a uma determinada escola e a seus alunos não faz parte da realidade de todos os professores do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais, como mostra a Tabela 10:

Tabela 25 – Número de escolas em que um único professor trabalha:

	Brasil	Santa Catarina	Minas Gerais
1 Escola	84,8%	86,8%	88,8%
Mais de 1 Escola	15,2%	13,2%	11,2%

Fonte: Censo Escolar (2012)

É importante ser lembrado que os dados do Censo Escolar não incluem professores de turmas de atividade complementar, e os docentes são contados uma única vez em cada unidade da Federação. Assim, quem dá aulas em mais de uma etapa ou no Estado e município simultaneamente, por exemplo, pode não entrar na contagem de duas escolas ou dupla jornada. Isso pode ser confirmado, por exemplo, ao serem cotejados os dados do Censo Escolar com os dados da Pesquisa Nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, apresentados na tabela a seguir. Dedicar-se a uma determinada escola e a seus alunos não faz parte da realidade da maioria dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina.

TABELA 26: Distribuição dos sujeitos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais quanto ao número de unidades educacionais trabalhadas:

ETAPA	SANTA CATARINA		MINAS GERAIS	
	Uma (%)	Duas ou mais (%)	Uma (%)	Duas ou mais (%)
Ensino Médio	45,3	54,8	53,1	46,8

Fonte: GESTRADO/UFMG (2010).

Os dados trazem um número expressivo de professores mineiros que também trabalha em mais de uma escola, o que acarreta a intensificação do trabalho docente e se opõe às proposições presentes no Documento de Referência do CONAE 2014, ao apontar a necessidade de:

Implementar, no âmbito da União, estados, DF e municípios, planos de carreira para os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (DOCUMENTO DE REFERÊNCIA, 2012).

Como o professor se locomove diariamente em mais de uma escola para completar sua carga horária, não se lhe permite firmar uma identidade na escola em que trabalha (SAVIANI, 2013), como já informado. Essa situação se torna ainda mais preocupante ao se constatar que 25,7% dos professores do Ensino Médio em Minas Gerais possuem outras atividades além da docência. Em Santa Catarina, devido às horas trabalhadas semanais, os professores não têm outra ocupação profissional, pois apenas 4% realizam outra atividade, além de ser professor.

Tabela 27: Número de outras ocupações que exercem os professores:

	Santa Catarina	Minas Gerais
Uma profissão	96%	74,3%
Mais de uma profissão	4%	25,7%

Fonte: Microdados PNAD (2012).

Trabalhar em demasia parece ser uma constante entre os professores da última etapa da Educação Básica. Esta situação se torna ainda mais preocupante ao se constatar que muitos destes trabalhadores possuem outras atividades além da docência. Ser professor parece não ser a atividade principal de muitos professores que lecionam no Ensino Médio em Santa Catarina e, principalmente, em Minas Gerais, como consta na tabela anterior. 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 tende a interferir na qualidade do seu desempenho¹⁸.

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, 2006), que se materializa, dentro outros fatores, no número de alunos por turma. A dependência administrativa estadual se destaca com uma média de 34 alunos por turma no quadriênio 2007-2010, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 28 - Média de Alunos por Turma no Ensino Médio Regular por Dependência Administrativa – Brasil 2007/2010:

ANO	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	34,4	32,2	35,1	33,1	29,8
2008	33,7	30,7	34,4	32,0	29,8
2009	33,2	30,7	33,8	30,7	29,7
2010	32,4	30,3	32,9	29,8	29,5

Fonte: MEC/INEP.

¹⁸ O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado às 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).

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 tornam ainda mais intenso o trabalho do professor. Como esses indicadores são elevados na escola média estadual, pode-se inferir que a intensificação do trabalho docente no Ensino Médio tem singularidades.

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

A 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, uma realidade traduzida nos escassos recursos a ela destinados, em consequência da ausência de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2005). Os limites postos ao professor de Ensino Médio e que apontam para a ausência de valorização do seu trabalho podem ser superados com a instituição do SNE. Tal possibilidade pode se materializar com a Lei n. 13.005/2014, mais especificamente em seu artigo 13: “O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com o objetivo de investigar os limites e as possibilidades de valorização docente e suas consequências para os professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e Minas Gerais. Para tanto, analisaram-se os aspectos das políticas educacionais e dos ordenamentos legais e suas consequências para os professores das duas redes de Ensino Médio.

A pesquisa realizada possibilitou constatar a ausência de valorização dos professores do Ensino Médio nos dois estados da federação e suscita desafios imensos relacionados à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Por meio da discussão das três dimensões/categorias de conteúdo, perceberam-se simetrias e assimetrias nos dados coletados dos dois estados pesquisados. Além disso, também a grande distância dos dados encontrados e as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que apontam para uma educação de qualidade.

O desafio de universalizar o Ensino Médio regular com qualidade social no Brasil é imenso. Esta conquista passa por uma escola média cada vez mais diurna, com indicadores educacionais e de matrícula adequados, com garantia de uma formação que faça sentido e ofereça novos horizontes para todos os jovens de 15 a 17 anos. Mas e os formadores? O que os dados mostram sobre os professores do Ensino Médio no Brasil e as condições de realização de seu trabalho? Esses professores compõem um grupo muito singular e bastante fragilizado pelas reformas educacionais materializadas, sobretudo, na década de 1990. Os professores da última etapa da Educação Básica são, na sua maioria, mulheres – entretanto, há mais homens nesta etapa, quando comparada com as demais etapas da Educação Básica –, têm mais de 32 anos, são funcionários públicos de 27 Secretarias Estaduais de Educação, têm muitas aulas, turmas, alunos, turnos e empregos.

A expansão do acesso, pelo menos até meados dos anos 2000, a baixo custo, impactou o professor da escola média. A precarização e a intensificação do trabalho docente no Ensino Médio têm suas singularidades e se

manifestaram no estudo, principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores do Ensino Médio do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada.

Em relação à formação dos professores do Ensino Médio, o Art. 62 da LDBEM 9394/96 define que os mesmos devem ser formados em nível superior, especificamente em cursos de licenciatura plena. Ainda com relação à formação do professor, destaca-se a habilitação na disciplina que leciona, como disposto na meta 15 do referido PNE. Contraditoriamente, percebe-se a existência de um número significativo de professores que lecionam no Ensino Médio sem habilitação. Nesse momento, fica evidente a ausência de valorização e as possibilidades trazidas pela mencionada meta e suas estratégias. A formação indevida se expressa mais ainda quando, em 2007, a cada mil professores do Ensino Médio, quatrocentos e dois não possuem formação adequada. Como tentativa de se contrapor esta realidade, destaca-se a meta 15 do novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que contempla esse ponto nevrálgico da formação do professor do Ensino Médio: a ausência de habilitação na disciplina em que leciona.

Em relação à carreira do professor do Ensino Médio, a legislação educacional dispõe, desde a Constituição Federal de 1988, como um elemento fundamental para a valorização docente. É, pois, através da carreira que se estabelecem os vínculos, a situação funcional, a evolução funcional, assim como os estímulos à profissão, entre outros. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Carreira docente e a meta 18 desempenham papel fundamental na construção dos planos de carreira do magistério em todo o país. Isso, porque estados e municípios contam com autonomia para definir as carreiras dos seus servidores, e a realidade nacional demonstra situação diversificada com profissionais concursados e contratados; vinculados a diferentes redes públicas de ensino, além das escolas particulares, com diferentes jornadas e cargas horárias de trabalho.

Nesse sentido, Oliveira (2004) assinala que, no conjunto da flexibilização das relações de trabalho, o trabalho docente também deve ser pensado no interior desse movimento uma vez que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O acesso à carreira docente está cada vez mais precarizado pela prática de contratação em caráter temporário, pelo Plano de Carreira que não valoriza a permanência na profissão, como também pela falta de oferta de formação continuada.

Soma-se, ao exposto, a inadequação da remuneração, para muitos o principal problema enfrentado pelos professores, que tem como consequência a ausência de atratividade pela carreira docente. A remuneração inadequada e a jornada de trabalho intensificada são tratadas pela Lei n. 11.738/2008, instituidora do piso nacional dos professores de Ensino Básico das escolas públicas brasileiras, não obstante o Supremo Tribunal Federal não ter ainda deliberado de forma definitiva sobre a constitucionalidade do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos. Muitos são os governadores que não cumprem a referida lei nos *quesitos* vencimento básico e carga horária. Na esteira da *lei do piso*, destaca-se a meta 17 da Lei n. 13.005/2014. A materialização do proposto exige aumentar, de forma significativa, os gastos públicos com educação no Brasil e remete à meta 20, que propõe ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País.

Aproximar a remuneração dos docentes à percebida por profissionais com o mesmo nível de formação implica em dobrá-la. Como já referido, a remuneração corresponde a aproximadamente 60% dos custos das secretarias de educação. Advoga-se pela implementação dos 10% do PIB proposto, não por acaso, desde a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e pela forte participação da União na obtenção dos índices do PIB, pois é a que mais arrecada.

Ao serem discutidas as condições de trabalho do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais, identifica-se a ausência de infraestrutura adequada para a realização da prática docente e a clareza de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Os dados obtidos expressaram a precariedade das condições físicas das escolas públicas estaduais catarinenses e mineiras. Aqui a lacuna é imensa e não há nenhuma política exclusiva de dotar todas as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica. São raras as construções escolares específicas para o Ensino Médio. É comum alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental compartilharem os mesmos espaços. A escola média com laboratórios, biblioteca e espaços culturais e esportivos está para ser construída, e a Lei n. 13.005/2014 não apresenta nenhuma meta específica à infraestrutura.

O estudo aponta a intensificação do trabalho dos professores do Ensino Médio dos estados pesquisados. A escola média é constituída por professores que majoritariamente trabalham muitas horas, em mais de uma escola. Trabalhar em demasia parece ser uma constante entre os professores da última etapa da Educação Básica. Uma situação que se torna ainda mais preocupante ao se constatar que possuem outras atividades além da docência.

O estudo aponta desafios à valorização dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais. Tal constatação expõe a necessidade de superar o contexto precário desvelado pela pesquisa, quando a maioria das escolas de Ensino Médio não possui laboratórios de Ciências, auditórios, quadras de esportes cobertas, e um número expressivo delas sequer possui bibliotecas. Sugere, igualmente, oferecer ao professor do Ensino Médio a possibilidade de trabalhar em uma única escola e dedicar-se integralmente aos seus estudantes.

Pode-se concluir que os estados da federação, isoladamente, mostraram-se impotentes em qualificar o Ensino Médio e, sem exceção, massificaram-no. Mesmo considerando algumas assimetrias, no geral, os dois estados pesquisados estão a uma distância considerável de valorizar os professores do Ensino Médio. Como já discutido, será necessário um esforço coletivo de todos os entes federados para efetivamente valorizar os profissionais da educação. São, pois, inferências que mostram a urgência de instituir um SNE que se alinhe às políticas educacionais e se movimente de

maneira igual nos estados da federação, por exemplo, com infraestrutura instalada com os mesmos padrões de qualidade; propostas pedagógicas comuns; carreira única e remunerações próximas entre os professores. Os entes federados, de forma articulada e em regime de colaboração, devem consolidar condições objetivas que oportunizem a implementação dos marcos legais que atribuem centralidade ao Ensino Médio. Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011).

O ordenamento legal, as políticas públicas relativas à valorização dos professores do Ensino Médio e as assimetrias estaduais exigiram uma análise que considerasse aspectos que afastam e aproximam a universalização do Ensino Médio com qualidade social. Importou considerar que a qualidade da referida etapa da Educação Básica está condicionada à implementação das metas que compõem o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Sistema Nacional de Educação (SNE) como política de Estado; à valorização dos profissionais da educação; a uma efetiva política de financiamento, elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais; e à materialização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino pautados por uma política referenciada na unidade nacional, dentro da diversidade (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Tal compreensão, levando em conta a questão federativa no Brasil, sinaliza a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais as condições de trabalho, principalmente nas diferentes redes estaduais de ensino, argumentos que ganham força na atualidade a partir das novas ações governamentais que incidem sobre a Educação Básica, com destaque para a homologação, em janeiro de 2012, pelo Ministro da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Programa Ensino Médio Inovador e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Vale destacar, com base em Frigotto e Ciavatta (2011), que a realidade precária do Ensino Médio no Brasil não é uma fatalidade. Uma escola média com qualidade é possível e só será construída por forças sociais em luta pela total implementação das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e pela construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, com normas e procedimentos comuns visando assegurar uma Educação Básica com o

mesmo padrão de qualidade a toda a população do país (SAVIANI, 2010). Tais possibilidades estão contidas na Lei n. 13.005/2014.

5 REFERÊNCIAS

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

ANADON, S.B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

ASSUNCAO, A.; OLIVEIRA, D.A.. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. *Educ. Soc.*[online]. 2009, vol.30, n.107, pp. 349-372.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Sociedade civil no Brasil**: desafios dos congressos Nacionais de Educação (CONED). In: CARVALHO, Eduardo Burigo de. COSTA, Gilvan Luiz machado (Org.). Educação: questões contemporâneas. Florianópolis: Insular, 2006.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: MEC/INEP, 2009^a.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

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

_____. 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, 18 abr. 1997, Seção 1, p. 7760.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 5 ago. 1998.

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

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007, Seção 1, p. 7.

_____. 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, 17 jul. 2008a, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho 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 redimensionar, 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, Brasília, 17 jul. 2008b, Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, 29 maio 2009a, Seção 1, p. 41-42.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009b, Seção 1, p. 8.

_____. Projeto de Lei n. 8.035/10. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010a.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jan. 2012a, Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012b, Seção 1, p. 20.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Referência da Conae 2010. Disponível em www.conae.gov.br

COSTA, G.L.M. OLIVEIRA, D.A. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, A. B. PINTO, J.M.R. CORBUCCI, P.R. (orgs). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011. 151-172.

CURY, C.R.J. *Educação e contradição*. 5 ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992.

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

FRIGOTO, G.. CIAVATTA, M.. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

GATTI, B. **Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**.2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

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

HYPOLITO, A. M.;GARCIA, M. M. A. ; VIEIRA, J. S.. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11.

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

NOSELLA, P; BUFFA, E. **As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação**. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

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

OLIVEIRA, D. A.. *Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PASOLD, C. L. **Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática**. 11 ed.

Florianópolis: Millennium, 2008.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira**. In: Financiamento e gestão da Educação Básica. Retratos da Escola. v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

SADY, J.. **Direito do Trabalho do Professor**. São Paulo: Ed. Letras, 1996.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, D.. **O trabalho como princípios educativos frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, C.J. et alii (orgs). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.174-164.

SHIROMA, E. O.. MORAIS, M. C. M. ENVANGELISTA, O.. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RAMOS, M. N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

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

ⁱ O Decreto n. 5.154/2004, ao revogar o Decreto 2.208/1997, recupera a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

ⁱⁱ Com base na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, o Ensino Médio Regular, desde que atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, pode preparar para o exercício de profissões técnicas, através do Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ⁱⁱⁱ Em setembro de 2013, em sessão da Comissão de Constituição e Justiça do Senado, foi aprovado o parecer do senador Vital do Rêgo ao Projeto de Lei da Câmara - PLC nº 103/12, que trata do Plano Nacional de Educação. No referido Plano, destaca-se a meta 3, que estabelece universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária.