

PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Gilvan Luiz Machado Costa
Unisul
gilvan.costa@unisul.br

RESUMO: A partir de indicadores relacionados ao professor do Ensino Médio o artigo tem como objeto a formação e o trabalho do professor. Objetiva-se compreender as configurações da formação inicial e das condições de trabalho dos professores, alinhadas à qualidade da escola média. Realizou-se a discussão com base em indicadores educacionais arrolados à valorização do professor do Ensino Médio, com destaque na Adequação da Formação Docente e Esforço Docente, e nas metas do Plano Nacional de Educação. Os dados apontam os limites e as possibilidades da formação inicial e do trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. Ao mesmo tempo, explicitam a diferença em relação às proposições das metas 15 a 18, expressam avanços relacionados à elevação da formação acadêmica do professor da escola média e possibilidades em relação às condições de trabalho do professor do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Formação Inicial; Condições de Trabalho.

Introdução

O debate sobre o Ensino Médio no Brasil nos últimos vinte anos, desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que lhe atribuiu estatuto de etapa da Educação Básica, tem sido intenso. A produção acadêmica, a partir dos anos 2000, elege, como objeto de análise prioritário, os retrocessos e avanços trazidos pelos marcos legais e programas específicos para o Ensino Médio. Recentemente, o acesso às etapas da Educação Básica foi contemplado na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. As metas 1, 2 e 3 do referido Plano contemplam a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Ao Ensino Médio, na meta 3, está proposta a garantia do atendimento até 2016 a todos os jovens de 15 a 17 anos, na Educação Básica, até 2016. Também, oportunizar a 85% destes jovens a matrícula no Ensino Médio, etapa escolar adequada à mencionada faixa etária.

O proposto justifica-se quando se constata que aproximadamente 5,0 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio

em 2014. Revela, de um lado, a sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio; e, por outro lado, o desafio dos entes federados para levar a cabo o que esta meta da Lei nº 13.005 fixa para o atendimento até 2024. Este contexto adverso, com base em Saviani (2013), foi engendrado pela política educacional brasileira nas duas últimas décadas, caracterizada por uma equação em que as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, frágil, que, associada à política educacional anterior aos anos 2000, sustentada em Programas e Projetos ministeriais, não enfrentaram a problemática da baixa frequência aos cursos de Ensino Médio no Brasil. Essa fragilidade no planejamento brasileiro veio forçar a necessidade a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos do acesso à Educação Básica e ao Ensino Médio nos próximos anos.

Os desafios apontados pela meta 3, focados na ampliação do acesso e na permanência dos jovens no Ensino Médio, suscitam problematizar outros aspectos da escola média. Em um contexto de mais estudantes e, conseqüentemente, mais professores, ganham centralidade as metas do PNE relacionadas à valorização dos profissionais da educação.

Com esta compreensão pretende-se problematizar, no atual contexto brasileiro, questões relacionadas à formação e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio, imbricadas com as demais dimensões da valorização, e com o acesso e a permanência com sucesso¹ dos estudantes que frequentam as escolas médias brasileiras. Os elementos empíricos para a referida problematização foram buscados no Censo Escolar da Educação Básica, mormente, nos indicadores educacionais *Adequação da Formação Docente e Esforço Docente*, e nas metas 15 a 18 do PNE.

Considerou-se como eixo da análise a valorização dos profissionais da educação. Foram tratadas as dimensões *formação inicial do professor do Ensino Médio e condições de trabalho do professor do Ensino Médio*. Com o entendimento de tornar o Ensino Médio de fato um direito de cidadania (Krawczyk, 2014), na análise, o objeto de estudo foi tomado na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Deste modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à formação do professor

¹ Compreende-se que sucesso escolar não se limita ao desempenho do estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento (Conferência Nacional de Educação, 2010).

do Ensino Médio “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (Frigotto & Ciavatta, 2011, p. 621). Utilizaram-se os pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados qualitativos, com intuito de qualificá-los e ir além da compreensão imediata da formação e do trabalho do professor do Ensino Médio.

Formação inicial do professor do Ensino Médio

Ao considerar que o lugar do jovem pertencente ao grupo de idade entre 15 e 17 anos é, preferencialmente, a escola média, e, com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito. A Tabela 1 expressa o movimento da matrícula dos jovens na Educação Básica e permite problematizar a quantidade de jovens fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental.

Tabela 1

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

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

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015); Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015a).

Os números do Ensino Médio brasileiro expressos na Tabela 1 podem impressionar ao se considerar 8,3 milhões de matrículas em 2014. Por outro lado, evidenciam, nos últimos anos, certa estagnação/acomodação da matrícula e alguns períodos de quedas; elucidam também que ano após ano praticamente a metade dos jovens de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. Explicita-se que há cerca

de 1,7 milhões de jovens que estão fora da escola e aproximadamente 3,0 milhões deles “retidos” sistematicamente no Ensino Fundamental.

Os números do Ensino Médio no Brasil sugerem sua não prioridade nas políticas educacionais. Ganha centralidade somente a partir da Lei nº 9.394/1996, que lhe atribui *status* de etapa da Educação Básica. Sem deixar de ser disputado, intensifica-se a compreensão que o acesso ao Ensino Médio é condição necessária à qualidade² da Educação Básica, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia de que todos tenham amplas condições de nele permanecer.

Esta compreensão sugere, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (Küenzer, 2010, p. 864). Evidencia que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência na escola média alinhem-se às de valorização dos profissionais da educação³, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. Tal entendimento encontra-se expresso na Lei nº 13.005/2014 ao trazer, em seu artigo 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos (as) profissionais da educação.

A valorização docente é destacada no PNE nas metas 15, 16, 17 e 18, que tratam de forma orgânica formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2014, p. 447) aponta que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, as contradições do debate educacional. Diante do exposto, vale problematizar aspectos relacionados aos professores do Ensino Médio. A Tabela 2 apresenta elementos que ajudam a compreender quem são esses sujeitos.

² Qualidade compreendida como democratização do acesso, permanência, da avaliação, condições de participação e aprendizagem (Conferência Nacional de Educação, 2014).

³ Para Oliveira (2014a) o termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

Tabela 2

Professores do Ensino Médio do Brasil segundo a dependência administrativa estadual, faixa etária e sexo – 2007/2015

Ano	Matrícula	Total	Estadual (%)	Mais de 40 anos (%)	Masculino (%)
2007	8.369.369	414.555	80,2	45,9	35,6
2009	8.337.160	461.542	80,6	46,3	35,9
2011	8.400.689	488.527	80,1	47,0	37,7
2013	8.312.815	509.403	80,0	47,2	38,5
2015	8.076.150	522.826	80,5	47,3	39,0

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015).

O número de professores do Ensino Médio demonstrou aumentos sucessivos ao longo dos anos. Tal ampliação, que se deu em um contexto de menos 293.219 matrículas em 2015 em relação a 2007, pode justificar-se pelo decréscimo da média de alunos por turma e pela ampliação da média de horas-aula diária no Ensino Médio. Os professores do Ensino Médio concentram-se na dependência administrativa estadual. Há uma acomodação em torno de 80%. Percebe-se ampliação no percentual de professores com mais de 40 anos e, da mesma forma, a maior participação de professores.

Estes contextos podem estar relacionados, dentre outros fatores⁴, à carreira docente e aos componentes curriculares do Ensino Médio e suas respectivas licenciaturas. Infere-se que a docência no Ensino Médio é constituída majoritariamente de funcionários públicos estaduais, e por um número significativo e crescente de professores com mais de 40 anos e do sexo masculino. A estas características pode incorporar-se a formação acadêmica dos professores do Ensino Médio, apresentada na Tabela 3.

⁴ Mesmo sem desconsiderar a importância de problematizar um conjunto de fatores associados, estes não serão tratados neste artigo.

Tabela 3

Professores do Ensino Médio do Brasil segundo a formação acadêmica – 1995/2015

Ano	Total	Formação superior	(%)	Com ⁵ licenciatura	(%)	Sem	(%)
1995	333.613	274.431	82,3	-	-	-	-
2005	508.423	486.211	95,7	-	-	-	-
2007	414.555	387.133	93,4	360.577	87,0	26.556	6,4
2009	461.542	421.478	91,3	403.283	87,4	18.195	3,9
2011	488.527	459.582	94,1	436.536	89,4	23.046	4,7
2012	497.797	474.923	95,4	434.066	87,2	40.857	8,2
2013	509.403	472.450	92,8	435.369	85,5	37.081	7,3
2014	524.315	487.321	92,9	454.644	86,7	32.677	6,2
2015	522.826	484.857	92,7	449.781	86,0	35.076	6,7

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015).

Percebe-se, ao longo do interregno 1995-2005, um aumento no percentual de sujeitos que lecionam no Ensino Médio com Ensino Superior. Esta tendência altera-se levemente a partir de 2005 e verifica-se uma acomodação ao redor dos 93,0% que possuem graduação nos últimos anos. Trata-se de números interessantes quando se constata que, em 1995, em torno 20,0% dos “professores” lecionavam na escola média tendo como escolaridade máxima o Ensino Médio. Por outro lado, entende-se que não basta cursar um determinado curso superior para ser professor. Considera-se professor do Ensino Médio os que possuem como formação acadêmica uma licenciatura.

Os dados apontam para a manutenção do percentual de professores do Ensino Médio com licenciatura ou com complementação pedagógica ao redor dos 87% e expressam a possibilidade de 13% lecionarem na escola média sem ser professor por não estarem habilitados para exercer a docência.⁶ Importa que todos os professores do Ensino Médio sejam licenciados. Sem a licenciatura não são considerados professores, como dispõe o inciso I do artigo 61 e no *caput* do artigo 62, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

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

⁵ Inclui cursos de complementação pedagógica.

⁶ Aproximadamente 7% apresentam como escolaridade máxima o Ensino Médio.

Tal compreensão baseia-se também no proposto pela meta 15 do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que a incorpora e vai além quando enuncia

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

Ganha visibilidade o professor com formação na disciplina que leciona. Neste âmbito, com intuito de contribuir com a materialização da meta 15, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constrói o *Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Tendo por referência os documentos legais, distribuiu o docente, com base em sua formação, em cinco grupos, conforme mostra o quadro 1.

GRUPO	DESCRIÇÃO
01	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
02	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
03	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
04	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
05	Docentes que não possuem curso superior completo.

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014a).

Ao considerar o enunciado da meta 15, a proporção de docentes no grupo 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhá-la, por ser, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014a), “formado por docentes que atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais” (p. 5). Com base no referido indicador, pode-se constatar que 43,1% dos professores do Ensino Médio não possuem formação para compor o grupo 1, ou seja, não possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Os dados mostram que, para dar conta da meta 15, é necessário ampliar significativamente o número de professores do Ensino Médio com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. Nesse âmbito, ao desagregar os dados do Censo Escolar, explicitam-se os desafios relacionados à formação do professor do Ensino Médio com habilitação na disciplina que leciona como demonstra a Tabela 4 para alguns Componentes Curriculares.

Tabela 4

Professores do Ensino Médio habilitados, segundo as disciplinas ministradas – Brasil – 2007/2013

Ano	Física	Química	Matemática	Sociologia	Artes	Filosofia
2007	25,2	38,2	58,2	13,2	41,2	24,9
2013	38,5	56,8	72,7	22,5	30,2	40,0

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014a).

Sem deixar de considerar o avanço no percentual de habilitados em todos os componentes curriculares entre 2007 e 2013, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas. O campo educacional apresenta-se, no primeiro ano que antecedeu a Lei nº 13.005/2014, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio. O ensino de Sociologia, Artes e Física são os mais inquietantes. Este contexto já havia sido constatado por Küenzer (2011), que apontava “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores” (p. 671). Situação que se acentua com as “metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária”.

Para além da escassez de professores, questiona-se a qualidade da formação docente (Küenzer, 2011). Neste âmbito, destaca-se a estratégia 15.6 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que aponta

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

A formação do professor do Ensino Médio não pode desconsiderar a juventude que frequenta e que frequentará as escolas médias. É importante que o futuro professor do Ensino Médio mergulhe “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (Silva, 2015, p. 72). Esta perspectiva está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015b). Com base nas referidas Diretrizes, Dourado (2015, p. 308) propõe que na *formação* inicial sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”.

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

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio implica ampliar o número de professores com licenciatura na disciplina que lecionam como propõe a meta 15. Demanda, também, acento nas demais dimensões da valorização dos profissionais da educação. Sugerem, de acordo com Küenzer (2011), “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho” (p. 675). Condições necessárias para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização do professor, “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso”.

Há indícios de que a materialização da meta 3 está condicionada à meta 15 e que estas estão articuladas às demais metas relacionadas a outras dimensões da valorização.

O problema da “falta⁷” de professores do Ensino Médio pode estar relacionado à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos. Destaca-se a centralidade das condições de trabalho, considerada essencial quando se discute a valorização dos profissionais da educação (Conferência Nacional de Educação, 2014).

Condições de trabalho do professor do Ensino Médio

A obrigatoriedade da Educação Básica a ser atingida em 2016, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59/09, 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 & Ciavatta, 2011, p. 620). Estas demandas trazem novos desafios aos docentes que, segundo Oliveira (2014), “devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida” (p. 451). Para enfrentar este desafio, as condições oferecidas aos docentes “não são muitas vezes minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas, que precisam ser cada vez mais observadas” (Oliveira, 2014b, p. 451). A autora sugere uma compreensão ampliada de condições de trabalho, que considere os recursos que possibilitam a realização das atividades docentes, associadas diretamente ao processo de trabalho. E que incorpore também as relações de emprego, com destaque ao tipo de vínculo, à jornada de trabalho, remuneração e formação, vinculados à carreira (Pinto, Duarte & Vieira, 2012).

No PNE aspectos relacionados às condições de trabalho estão diluídos nas diferentes metas e estratégias. A meta 18⁸, em sua estratégia 18.1, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, destaca a preocupação com o vínculo do professor ao propor

⁷ Para Pinto (2014), com exceção da disciplina de Física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.

⁸ A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina: “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

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

Por outro lado, o ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na referida estratégia. A Tabela 5 demonstra o número de professores efetivos do Ensino Médio da rede pública de ensino.

11

Tabela 5

Professores do Ensino Médio público efetivos, segundo as dependências administrativas – Brasil – 2015

Ano	Total	Efetivos	Federal	Estadual	Municipal	Total%
2015	438.946	304.641	17.903	284.174	3.525	69,4

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015).

Os dados sugerem que aproximadamente 31% dos professores do Ensino Médio não são concursados, possuem contrato em sua grande maioria temporário, além do terceirizado ou Celetista. Ao apresentar um número expressivo de professores com contratos temporários, evidencia-se, com base em Oliveira (2006), certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas nas escolas médias brasileiras. Os contratos temporários são desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e, por não assegurarem os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos, tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego” (p. 216).

A estratégia 18.1 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), vem ao encontro desta realidade ao propor

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

A ampliação para 90% de professores do Ensino Médio pertencentes ao quadro de efetivos pode garantir, segundo Camargo, Gouveia, Cruz & Oliveira (2006), maior estabilidade trabalhista, “possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos

ou ao final do ano” (p. 260). Com base nos autores infere-se que a estabilidade trabalhista, o ingresso a uma carreira docente definida e a realização de seu trabalho com maior segurança sugerem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade. Contraditoriamente, não pertencer ao quadro dos efetivos exclui estes professores “da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola” (Camargo et al., 2006, p. 260).

Ter no mínimo 90% dos professores efetivos e envolvidos com a escola média seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometida com a universalização da Educação Básica com qualidade. Paradoxalmente não é esta a realidade brasileira, “explicada” pela dimensão econômica. Há uma estreita vinculação entre a forma de contratação e a remuneração dos profissionais da educação. Os professores temporários têm menores remunerações. No Brasil não se remunera adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários.

Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015 (2015a), ao considerar os 420.070 professores que lecionam nas escolas médias estaduais do Brasil, espera-se que 90% deles sejam efetivos e que possuam remuneração adequada, como sugere a Lei nº 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.⁹ O PSPN em 2016 será de R\$ 2.135,64 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, para jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Na composição da jornada de trabalho, destaca-se o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Em contrapartida, levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) explicita que a referida lei é cumprida integralmente por apenas três unidades da federação.¹⁰ Os dados demonstram que as

⁹ A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece que o PSPN é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

¹⁰ Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei nº 11.738/08), ainda não é respeitada. Apenas três unidades da federação cumprem integralmente a lei. E outros seis estados aplicam a proporcionalidade ao valor do

opções políticas dos governos estaduais, ao evidenciar que os professores das redes estaduais de ensino, onde está a maioria dos professores do Ensino Médio, recebem vencimentos básicos diferenciados, dada a autonomia dos entes federados e, em muitos casos, inadequados e aquém do PSPN. Na Tabela 6, destacam-se os dados de estados da federação e do Distrito Federal que esclarecem este contexto adverso.

Tabela 6

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

Estado	Nível Médio	Licenciatura Plena		Carga	Hora-atividade
	Vencimento	Vencimento	Remuneração		
Distrito Federal	-	4.028,56	5.237,13	40h	37,5%
Santa Catarina	2.327,23	2.487,13	-	40h	20%
Espírito Santo	579,26	880,97	1.023,32	25h	33%
		1409,55	1.637,31	40h	
São Paulo	2.086,93	-	2.415,89	40h	20%

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2016).

Chama a atenção o estado de São Paulo, detentor do maior Produto Interno Bruto (PIB) entre os estados da federação, não cumprir o valor do piso de R\$ 2.135,64 e tampouco a referência mínima para a jornada extraclasse de 33,33%. Ao comparar os vencimentos básicos dos professores do Distrito Federal e Espírito Santo, constata-se que o primeiro apresenta o maior vencimento e o segundo, o menor vencimento para uma carga horária de 40 horas. A diferença é de R\$ 2.619,01 para professores com Licenciatura Plena. Ao contrastar as remunerações, percebe-se uma diferença de R\$ 3.599,82. Vale destacar a pequena diferença entre o vencimento básico dos professores que possuem o Ensino Médio e os que têm Licenciatura Plena. Em Santa Catarina, essa diferença é de apenas R\$ 159,90 e evidencia que a carreira docente no Ensino Médio no referido estado é, também, inadequada.

Percebe-se que a aplicação da Lei do PSPN tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (art. 206, V), que

piso e cumprem a jornada extraclasse. São eles: Acre, Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Os outros 15 estados pagam abaixo do valor do piso (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2016).

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 (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2016). Os dados apontam a grande disparidade no vencimento básico, na remuneração e no cumprimento da Lei nº 11.738/08, e suscitam a relevância da meta 17, que propõe “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”.

A meta mencionada sugere a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE), com ampla colaboração dos estados da federação para usar da prerrogativa de sua autonomia para valorizar seus professores. A inexistência de um SNE permite que as políticas educacionais movimentem-se nos diferentes estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; e propostas pedagógicas diversas (Gouveia, Pinto & Corbucci, 2011).

Este contexto adverso manifesta-se na rotatividade de professores, na multiplicidade de vínculos empregatícios, e na decorrente extensão da jornada de trabalho docente, opondo-se à qualidade das escolas médias brasileiras. A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio dediquem-se a uma determinada escola. Para Camargo et al. (2008), as possibilidades de dedicação do professor a somente uma escola e de jornadas não exaustivas “resultam numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde” (p. 261).

Nesse âmbito o INEP constrói o indicador *Esforço Docente* (2014b), “que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão”. Considera o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica, e articula-se à jornada de trabalho. O quadro 2 apresenta a descrição dos níveis baseada na distribuição empírica das variáveis.

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

Quadro 2 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014b).

Os dados da próxima tabela mostram que 45,0% dos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil têm entre 50 e 400 alunos, atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 17,1% dos professores do Ensino Médio que têm mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. E intensifica-se para 8,4% que trabalham com mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Tabela 7

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

Nível	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Brasil	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4

Fonte: Indicadores Educacionais. Esforço Docente (2014).

Ressalta-se que 70,5% dos professores do Ensino Médio não têm uma jornada adequada. Os docentes concentram-se nos níveis 4, 5 e 6 e revelam intensificação da jornada. Ao desagregar os dados do Censo Escolar, verifica-se que é bastante comum encontrar professores do Ensino Médio que trabalham em mais de uma escola, em três turnos, em mais de uma etapa e têm mais de 300 alunos, como demonstra a Tabela 7.

Tabela 8

Distribuição dos sujeitos docentes do Ensino Médio quanto ao número de escolas, etapas e alunos - 2014

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

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014b).

Os dados evidenciam um esforço docente intenso. Trabalhar em mais de uma escola, em três turnos com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica faz parte do cotidiano dos professores do Ensino Médio no Brasil. O PNE, com base na Lei do Piso, sugere uma jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, realizada em uma única escola e com 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Destaca-se a estratégia 17.3 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que propõe

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

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

Considerações finais

Dentre as possibilidades trazidas pela Lei nº 13.005/2014, está a universalização do Ensino Médio, mormente, para os alunos pertencentes ao grupo de idade entre 15 e 17 anos. A meta 3 justifica-se quando se considera que, em 2015, apenas 6,0 milhões de jovens de 15 a 17 anos, aproximadamente, matricularam-se no Ensino Médio para uma população residente no Brasil de 10,4 milhões. Há uma demanda de matrícula expressiva para o Ensino Médio até 2024. Mais estudantes, mais professores.

Neste artigo, procurou-se mostrar aspectos da formação e das condições de trabalho do professor do Ensino Médio e os desafios à materialização das metas 15 e 18. Ao considerar o número crescente de professores da escola média nos últimos anos e o contingente de 522.826 em 2015, os indicadores educacionais visitados revelam entraves, avanços e desafios relacionados à valorização dos profissionais que lecionam no Ensino Médio no Brasil. Os dados analisados mostram que os seus professores são funcionários públicos estaduais, do sexo feminino e com menos de 40 anos. Vale destacar o explícito crescimento do número de professores do sexo masculino e com mais de 40 anos.

No âmbito da formação os dados mostram a dimensão do esforço para materializar a meta 15 no PNE. No que diz respeito à escolaridade, ressalta-se o percentual expressivo de professores com formação em nível superior. Por outro lado, ao desagregar os dados relacionados à formação inicial, destacam-se limites quantitativos, expressos pelo indicador *adequação da formação docente*, na necessidade de elevar de aproximadamente 57% para 100% o percentual de professores do Ensino Médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica.

Da mesma forma, no âmbito das condições de trabalho, os dados apontaram que o Ensino Médio convive com professores não concursados, que trabalham em muitas escolas, com muitas turmas, alunos e turnos e com remuneração próxima do PSPN. As condições de trabalho, carreira e remuneração no Ensino Médio são muito desiguais, verificadas, por exemplo, nas redes estaduais de ensino que sequer cumprem a Lei nº 11.738/2008 nos quesitos vencimento básico e carga horária. Realça-se o indicador *Esforço Docente* para a compreensão do trabalho docente no Ensino Médio.

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Importa que as políticas de

valorização não dissociem formação, remunerações justas, carreira e condições de trabalho. A concretização de grande parte das metas do PNE envolve a valorização dos profissionais da Educação Básica e o compromisso com elas é fundamental. A universalização do Ensino Médio com qualidade social só será materializada com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação, remuneração, carreira e condições de trabalho adequadas.

Para a materialização do proposto interessa considerar os desafios relacionados à formação, articulados às condições de trabalho com a elevação do estatuto social e econômico dos professores do Ensino Médio. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados e com sólida formação teórica pode-se vislumbrar uma escola média que garanta a todos os jovens brasileiros o direito social à sua conclusão.

Considera-se também fundamental a institucionalização de um SNE e da aplicação de 10% do PIB em educação pública, previstos no PNE. Com esta compreensão, faz-se necessário problematizar a conjuntura brasileira atual. A composição recente do cenário político e econômico com Michel Temer na condição de Presidente (interino) do Brasil aponta, por exemplo, para o fim da obrigatoriedade da vinculação constitucional de recursos para a educação. A Constituição Federal estabelece que a União invista um mínimo de 18% da receita resultante de impostos em educação, e estados e municípios, 25%. O fim da vinculação pode inviabilizar o PNE ao limitar as possibilidades de investir pelo menos 10% do PIB em educação até 2024.

A materialização do PNE sugere mais recursos financeiros para a educação até atingir 10% do PIB e não o contrário. A gestão e financiamento da educação, no âmbito do estabelecido na Lei nº 13.005/2014, constituem-se em elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes federados na materialização das metas do PNE, com destaque às relacionadas ao professor do Ensino Médio e sua valorização.

Referências

- Alves, T. & Pinto, J. M. R. (2011). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 41, 606-639.
- Camargo, R. B., Gouveia, A. B., Cruz, R. E. & Oliveira, J. F. (2006). Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, 22, 253-276.

- Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2015. (2015a). Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: MEC/INEP.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (2016). *Tabela de Vencimentos*. CNTE. Brasília.
- Conferência Nacional de Educação. (2010). *CONAE: documento – referência /elaborado pelo Fórum Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta.
- Conferência Nacional de Educação. (2014). *CONAE: documento – referência / elaborado pelo Fórum Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (2015b). Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação, Brasília.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e sociedade*, Campinas, 36, 299-324.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011, jul./set.). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, 32 (116), 619-638.
- Gouveia, A. B. (Org.), Pinto, J. M. R. (Org.) & Corbucci, P. R. (Org.). (2011). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação* (v. 1). Brasília: IPEA.
- Indicadores Educacionais. Esforço Docente. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): 1991-2014*. Brasília.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014a). *Indicador Adequação da Formação Docente da educação básica*. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014b). *Indicador de Esforço Docente*. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília.
- Küenster, A. Z. (2010, jul./set.). O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, 31 (112), 851-873.

- Küenzer, A. Z. (2011, jul./set.). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, 32 (116), 667-688.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- 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.
- Oliveira, D. A. (2006). Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista (UFMG)*, 44, 209-227.
- Oliveira, D. A. (2010). O Ensino Médio perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 91, 10-26.
- Oliveira, D. A. (2014a). As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)*, 46, 51-74.
- Oliveira, D. A. (2014b, jul./dez.). Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 8 (15), 447-461.
- Pinto, J. M. R. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, 9, 3.
- Pinto, M. N., Duarte, A. & Vieira, L. M. F. (2012). O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, 17, 611-626.
- Saviani, D. (2013, jul./set.). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, 34 (124), 743-760.
- Silva, M. R. (2015). Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9, 61-74.