



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

ISSN: 1983-9278

edusantos1959@gmail.com

Universidade Nove de Julho

Brasil

Machado Costa, Gilvan Luiz
O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho
EccoS Revista Científica, núm. 45, 2018, Janeiro-Abril, pp. 237-253
Universidade Nove de Julho
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7795>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71557480015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

HIGH SCHOOL IN BRAZIL: UNIVERSALIZATION OF ACCESS
AND WORKING CONDITIONS

Gilvan Luiz Machado Costa

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC – Brasil
gilvan.costa@unisul.br

RESUMO: O artigo tem como objetivo compreender os limites e as perspectivas da universalização do acesso e das condições de trabalho dos professores no Ensino Médio. Realizou-se a discussão com base em indicadores educacionais arrolados à qualidade social, com destaque para a Taxa de Frequência Líquida e o Esforço Docente, e nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A análise dos dados explicita um contexto distante do proposto nas metas 3, 17 e 18 do referido Plano e evidencia desafios relacionados à universalização do acesso e às condições de trabalho do professor no Ensino Médio. Sugere que o problema da qualidade social desse nível de ensino não se resolverá com a flexibilização curricular proposta na Lei 13.415/2017. O salto de qualidade será dado com a matrícula de todos os jovens, mormente os de 15 a 17 anos, na última etapa da Educação Básica e a transformação da docência numa profissão socialmente atraente.

PALAVRAS-CHAVE: Condições de Trabalho. Ensino Médio. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The article aims to understand the limits and perspectives to the universalization of access to and the working conditions of teachers in high school. The discussion was held on the basis of educational indicators listed on the social quality, especially the Net Frequency Rate and Teaching Effort, and the goals of the National Education Plan (2014-2024). Data analysis explains the context of the proposed 3 goals, 17 and 18 of the said Plan and highlights challenges related to the universalization of access and working conditions of a teacher in high school. Suggests that the problem of social quality of high school will not be settled with the curricular proposal in the law easing 13.415/2017. The leap in quality will be given with the registration of all young people, especially those from 15 to 17 years, in the last stage of basic education and the transformation of teaching in a socially attractive profession.

KEYWORDS: Working Conditions. High School. Educational Policy.

Introdução

O debate sobre o Ensino Médio no Brasil nos últimos vinte e um anos, desde a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que lhe atribuiu estatuto de etapa da Educação Básica, tem sido intenso. As tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio são recorrentes e evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades dessa etapa de formação. Ganha destaque, no tempo presente, a sanção da Lei nº 13.415/2017, que traz uma proposta de reforma ancorada na flexibilização curricular. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017)

A referida legislação coloca holofotes sobre a política curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões a ausência de políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social¹. No âmbito do Ensino Médio com qualidade social, é necessário que todos a ele tenham acesso. É preciso também que o acesso, mormente aos jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos, seja em escolas bem equipadas e pautadas na formação humana integral², com professores valorizados e com carreira e condições de trabalho.

Este artigo foca a análise na universalização do acesso e nas condições de trabalho dos professores, dimensões centrais do Ensino Médio com qualidade social, com intuito de contribuir com a necessária discussão sobre a última etapa da Educação Básica no domínio das mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017. As dimensões referidas são destacadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014; a universalização do acesso é pautada na meta 3, e as condições de trabalho³, com destaque às relações de emprego, estão presentes nas metas 17 e 18.

A partir dessas reflexões, problematizou-se no presente artigo os limites e perspectivas da universalização do acesso e das condições de trabalho dos professores do Ensino Médio que atuam nas escolas estaduais⁴ no Brasil? Os subsídios empíricos para a referida problematização foram buscados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e no Censo Escolar da Educação Básica, em especial na Taxa de Frequência Líquida (TFL) e no indicador educacional Esforço Docente, conforme metas 3, 17 e 18 do PNE. Os dados foram cotejados com parte da produção bibliográfica relacionada à temática em estudo. A análise pautou-se nas seguintes categorias: universalização do acesso e condições de tra-

balho do professor do Ensino Médio. Na análise, o objeto de estudo foi tomado na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011)

Universalização do acesso ao Ensino Médio

A obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos está assinalada na Constituição Federal via Emenda Constitucional nº 59/2009. Conquista significativa que tornaria o Ensino Médio obrigatório para os jovens de 15 a 17 anos, idade adequada para frequentá-lo, “não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional.” (SILVA, 2015, p. 370)

Percursos formativos instáveis aparecem entre os jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos que estão fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental. Uma situação ideal seria aquela em que todos com idade adequada estivessem no Ensino Médio. Neste caso, a Taxa de Frequência Bruta (TFB) e a Taxa de Frequência Líquida (TFL) seriam 100%. Vale destacar que o primeiro indicador aponta o percentual de jovens matriculados na Educação Básica e o segundo expressa o percentual de matriculados no Ensino Médio. A Tabela 1 permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos ao Ensino Médio no Brasil.

Os números do Ensino Médio brasileiro podem impressionar ao se considerar 8,1 milhões de matrículas em 2015. Por outro lado, evidenciam, nos últimos anos, certa estagnação/acomodação da matrícula e alguns períodos de quedas. Sugerem sua não prioridade nas políticas educacionais, à revelia da Lei nº 9.394/1996 que lhe atribui *status* de etapa da Educação Básica. Ao considerar que o lugar de jovens do grupo de idade 15 a 17 anos é na escola, que frequentam, preferencialmente, o Ensino Médio, questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito, com base no aporte de Saviani (2013).

A análise da TFB aponta que, nos últimos anos, persiste no Brasil a ocorrência de aproximadamente 1,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Ao mesmo tempo, o exame da TFL permite inferir que

Tabela 1: Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos no Brasil – 1991/2015

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
2015	10.600	8.100	85,0	59,1

Fonte: IBGE (2015); BRASIL (2016).

praticamente 40% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio. Explicite-se que, além dos jovens que estão fora da escola, cerca de 2,8 milhões estão *retidos* no Ensino Fundamental. Esses números revelam que 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio. Logo, impedidos de se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, “profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620)

Esses brasileiros perdem a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, eles se definem moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Para o referido autor, os milhões de jovens que não frequentam o Ensino Médio no tempo apropriado, não usufruem 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 e concluído 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.

O Brasil tem uma grande dívida com os jovens. Como possibilidade importa ganhar visibilidade e ser materializada a meta 3 do PNE, que estabelece:

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

A universalização do atendimento escolar para todos da faixa etária de 15 a 17 anos estava indicado para 2016 e não se materializou. Nesse ano estavam matriculados na Educação Básica 8,7 milhões desses jovens (BRASIL, 2016). Tratava-se/trata-se de um passo necessário trazer todos para a escola com celeridade. Resultado semelhante poderá ser verificado com a TFL em 2024: a reedição anual de aproximadamente 1,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos que não frequentam nenhuma escola é incompatível com a qualidade social que se quer para a educação, e da mesma forma a possibilidade de muitos permanecerem retidos no Ensino Fundamental.

De forma contraditória, não se vislumbra que a Lei nº 13.415/17 vá assegurar a todos os brasileiros dessa faixa etária o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos. A palavra de ordem que se evidencia a partir de 2016, com base no conjunto de mudanças contidas na MP nº 746/16, transformada com algumas alterações na Lei 13.415/17, é flexibilização (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). A ênfase é aproximar a “última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal.” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28) A universalização não é pauta. A flexibilização curricular proposta não se compromete em “assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.” (SAVIANI, 2013, p. 755)

Por outro lado, o entendimento legal de que o lugar de todos os jovens é na escola implica diminuir a distância entre a Educação Básica proclamada como direito e as 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) Três décimos da vigência do PNE já se passaram. O primeiro objetivo da meta 3 não foi alcançado. Sugere Saviani (*id.ib.*) dar “efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.”

Um contexto de mais alunos e mais professores suscita problematizar as condições de trabalho da última etapa da Educação Básica. Aspecto central na busca da qualidade social do Ensino Médio e que também não foi pautado pelos arautos da reforma.

Condições de trabalho do professor no Ensino Médio

A constatação de que aproximadamente 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio em 2015 revela, de um lado, a sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio e, de outro, o desafio dos entes federados de levar a cabo o que a meta 3 do PNE fixa para o atendimento até 2024. Os números do Ensino Médio no Brasil indicam a necessidade de “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) Cabe às políticas públicas educacionais de acesso e permanência se alinharem às de valorização dos profissionais da educação, dado que 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.

Vislumbra-se que sejam oferecidas a 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) Essas demandas trazem novos desafios aos docentes que, segundo Oliveira (2014b, p. 451), “devem também estar em

condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida.” Para enfrentar esse desafio, as condições oferecidas aos docentes “não são muitas vezes minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas, que precisam ser cada vez mais observadas.” (id.ib.) Importa, então, que as políticas educacionais 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) Tais compreensões são corroboradas por Saviani (2011, p. 16) ao enfatizar que não é possível equacionar devidamente os problemas educacionais sem enfrentar simultaneamente “a questão das condições de exercício do trabalho docente.”

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio sugere, de acordo com Kuenzer (2011, p. 675), “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.” 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 matrícululas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso.” (id.ib.) No âmbito das condições de trabalho interessam as relações de emprego, com destaque ao tipo de vínculo, 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 18⁵, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor ao propor

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

O ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na referida estratégia. A Tabela 2 demonstra o número de professores efetivos do EM da rede pública de ensino.

Tabela 2: Professores do Ensino Médio público efetivos, segundo as dependências administrativas – Brasil – 2013/2016

Ano	Total	Efetivos	Federal	Estadual	Municipal	Total%
2013	425.940	301.996	14.490	284.351	4.262	70,9
2014	439.561	309.603	15.640	291.254	3.732	70,9
2015	438.946	304.641	17.903	284.174	3.525	69,4
2016	435.049	299.136	20.528	276.087	3.409	68,6

Fonte: Brasil (2016).

Os dados indicam que aproximadamente 30% dos professores do Ensino Médio público não são concursados, mas possuem contrato, em sua grande maioria, temporário, além do terceirizado ou celetista. Ao apresentar um número expressivo de professores com contratos temporários de forma persistente, evidencia-se certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas. Os contratos temporários são desprovvidos 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.” (2006, p. 216) Não pertencer ao quadro dos efetivos exclui os 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) Por outro lado, uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atraente, ao possibilitar “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.” (id. ib.) Com base nos autores, infere-se que a estabilidade trabalhista, o ingresso a uma carreira docente definida e a realização de um trabalho com maior segurança sugerem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade social.

O número expressivo de professores do Ensino Médio público brasileiro com contratos temporários pode ser “explicado” pela dimensão econômica. Há uma estreita vinculação entre a forma de contratação e os proveitos dos profissionais da educação, dado que professores temporários têm menor remuneração. No Brasil não se remunera adequadamente os profes-

sores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006). Valorizar os professores do Ensino Médio seria a natural opção política de um Estado (União, estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a qualidade social dessa etapa da Educação Básica (KUENZER, 2010). Ao considerar os 414.865 professores que lecionam nas escolas estaduais do Brasil (BRASIL, 2016a), espera-se que sejam licenciados, efetivos e possuam condições de trabalho adequadas, como sugere a Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica com 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.

Não obstante, levantamento realizado em 2016 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) explicita que a referida lei não é cumprida nos quesitos piso e jornada extraclasse em seis estados da federação: Amazonas, Goiás, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo. Destaca-se também que a aplicação da Lei do Piso 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, 2016). O cumprimento da Lei nº 11.738/08 remete à 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.” Para Masson (2016, p. 161), “a equiparação salarial do professor com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha dos jovens, embora isso não seja suficiente.” A autora destaca que a remuneração dos professores tem melhorado com a aprovação do PSPN. Por outro lado, aponta que muitos estados da federação têm considerado o valor mínimo como se fosse o máximo.

As disparidades estaduais no que tange à valorização dos professores sugerem a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE), com ampla colaboração dos estados da federação, no uso da prerrogativa de

sua autonomia, para valorizar seus professores. A inexistência de um SNE permite que as políticas educacionais movimentam-se nos diferentes estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; e propostas pedagógicas diversas. (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011)

Esse contexto adverso manifesta-se na rotatividade de professores, na multiplicidade de vínculos empregatícios e na decorrente extensão da jornada de trabalho docente, opondo-se à qualidade social do Ensino Médio brasileiro. A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir do salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio se dediquem a uma determinada escola e com tempo disponível para elaborar suas aulas. Para Saviani (2011, p. 16), a qualidade do trabalho pedagógico se eleva com “jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade.”

Nesse âmbito, o INEP constrói o indicador *Esforço Docente*, que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão (BRASIL, 2016a). O indicador 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 1 apresenta a descrição dos níveis baseada na distribuição empírica das variáveis.

Não obstante a tentativa de abranger as duas últimas etapas da Educação Básica, considera-se que o indicador *Esforço Docente* apresenta limites para a compreensão do Ensino Médio. Qual dos níveis expostos no Quadro 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhar as estratégias do PNE relacionadas às condições de trabalho do Ensino Médio? É notório que os níveis 05 e 06 expressam claramente a intensificação do trabalho docente⁶.

Os dados de 2016 apresentados na Tabela 3 mostram que 16,7% dos professores do Ensino Médio que lecionam nas escolas estaduais no Brasil têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 8,1% que trabalham com mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Nível	Descrição
o1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
o2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
o3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
o4	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
o5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
o6	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 1: Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Fonte: BRASIL (2016a).

Tabela 3: Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de esforço docente, segundo localização e dependência administrativa Estadual- Brasil – 2013-2016

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

Fonte: BRASIL (2016a).

Ressalta-se que no interregno 2013-2016 aproximadamente 25% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais se concentram nos níveis o5 e o6, o que revela uma jornada extensa e intensa. Trabalhar em mais de uma escola e em três turnos com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica faz parte do cotidiano de uma parcela expressiva dos professores da última etapa da EB que lecionam nas escolas estaduais no Brasil. Os dados explicitam a persistência da grande concentração de

professores com mais de 300 alunos e atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

A dedicação a uma escola e de jornadas não exaustivas parecem não ser uma realidade dos professores do Ensino Médio. Conquistar tal situação resultaria, segundo Camargo et al. (2006, p. 273), “[...] numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde do trabalhador e permite tempo para aqueles interessados em processos complementares de qualificação profissional [...].” Como contraponto a uma jornada de trabalho com muitas escolas, turnos e alunos, destaca-se a estratégia 17.3 do PNE que incorpora as conquistas da Lei nº 11.738:

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

A materialização do proposto nas metas do PNE poderá representar maior valorização social do professor (MASSON, 2016). Considera-se, aqui, a complexidade do currículo do Ensino Médio, com treze componentes curriculares, distribuídos em vinte e cinco aulas semanais, e os limites de um professor cumprir sua carga horária em um único estabelecimento. Todavia, com base em Camargo et al. (2016), a construção da possibilidade de os professores das escolas estaduais do Ensino Médio se dedicarem a somente uma escola está vinculada a todas as dimensões da valorização dos profissionais da educação, em outras palavras, se articula com a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho.

A discussão sobre aspectos das condições de trabalho articula-se à qualidade social do Ensino Médio. Alves e Pinto (2011, p. 633) lembram que a conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa por uma adequada jornada de trabalho que contemple “hora de trabalho extra-classe a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola.” A esse componente os autores

incorporam a remuneração adequada. Para esses autores, equacionados esses dois componentes, “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas.”

No âmbito do Ensino Médio, os indicadores visitados mostraram que a qualidade social está para ser conquistada. Ao mesmo tempo, como possibilidade, na perspectiva da qualidade social do Ensino Médio (KUENZER, 2010), sem desconsiderar suas vicissitudes, enfatizam-se as metas do PNE que tratam da universalização do acesso e da valorização dos profissionais da educação como perspectivas virtuosas também para a última etapa da Educação Básica.

As mudanças no Ensino Médio não podem ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38) A reforma contida na Lei n. 13.415/2017 silencia em aspectos absolutamente indispensáveis à qualidade social do Ensino Médio, que reivindica uma formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, não oferece um caminho na direção da referida formação. Ignora que sua conquista suscita um Ensino Médio para todos e um “contexto em que o prestígio social dos professores estão consolidados.” (MORAES, 2017, p. 424)

Considerações

Neste artigo procurou-se problematizar as dimensões universalização do acesso e condições de trabalho do professor no Ensino Médio nas escolas estaduais e os desafios à materialização das metas 3, 17 e 18 do PNE. Trata-se de dimensões centrais à qualidade social e subestimadas nas discussões do tempo presente. Com a reforma da última etapa da Educação Básica, no contexto da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, a ênfase é a flexibilização curricular.

No âmbito da universalização do acesso há um problema quantitativo a ser superado: reiteradamente, algo próximo de 4,3 milhões de jovens de 15 a 17 anos não frequentam o Ensino Médio. A qualidade social não será alcançada sem a universalização do atendimento escolar para todos

dessa faixa etária. Proposto em Lei para 2016 ainda não se materializou e importa que seja priorizado. A TFB no patamar de 100% contribuirá para elevar a TFL para 85% até 2024, como propõe a meta 3. A persistência, a cada ano, de aproximadamente 1,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não frequentarem nenhuma escola e de 2,8 milhões ficarem retidos no Ensino Fundamental não condiz com a conquista de uma educação de qualidade social no Brasil que se queira republicana – pública, gratuita e para todos.

No que tange às condições de trabalho, ao considerar o número crescente de professores nos últimos anos e o contingente de 414.865 em 2016, os indicadores educacionais visitados revelam entraves e desafios relacionados à valorização dos profissionais que lecionam no Ensino Médio em escolas estaduais no Brasil. Os dados apontaram que esse nível de ensino convive com professores não concursados, que trabalham em muitas escolas, com muitas turmas, alunos, etapas e turnos. O estudo sugere que as condições de trabalho no Ensino Médio são muito desiguais, verificadas, por exemplo, em redes estaduais de ensino que sequer cumprem a Lei nº 11.738/2008 nos quesitos vencimento básico e carga horária. Realça-se, mesmo com os limites do indicador *Esforço Docente*, que 1/4 dos professores das escolas estaduais têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

O Brasil tem uma grande dívida com os jovens e com os profissionais da educação. O compromisso e a concretização das metas 3, 17 e 18 do PNE se mostra fundamental. A qualidade social do Ensino Médio só será materializada com todos os jovens na escola frequentando o Ensino Médio e a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação, remuneração, carreira e condições de trabalho adequadas. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar a garantia a todos os jovens brasileiros o direito social à conclusão do Ensino Médio.

Considera-se também fundamental a institucionalização de um SNE e da aplicação de 10% do PIB em educação pública, como previstas no PNE. A materialização da qualidade social do Ensino Médio sugere mais recursos financeiros para a educação, não o contrário. Gestão e financiamento da educação, no âmbito do estabelecido na Lei nº 13.005/2014, constituem elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes fede-

rados na materialização das metas do PNE, com destaque às relacionadas à universalização e ao professor do Ensino Médio das escolas estaduais.

O problema da qualidade social do Ensino Médio, colocado com muita intensidade no centro das discussões com a sanção da Lei 13.415/2017, não se resolverá com a flexibilização curricular proposta. O salto de qualidade será dado com a universalização do acesso, mormente aos jovens de 15 a 17 anos, e com a transformação da docência numa profissão socialmente atraente.

Notas

- 1 Entendida como “a educação assentada em concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões (extra e intra), direcionado à garantia do acesso e permanência a todos/as.” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 34)
- 2 Formação que permita aos jovens “entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40)
- 3 Com base em Oliveira e Assunção (2010), a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho do professor, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades pedagógicas. Envolvem também, no âmbito das relações de emprego, elementos concernentes à carreira docente, com destaque ao vínculo, a remuneração e a jornada de trabalho.
- 4 O foco deste trabalho é analisar aspectos do acesso e da valorização dos professores das escolas estaduais. A dependência administrativa estadual detém aproximadamente 85% da matrícula nesta etapa da Educação Básica.
- 5 “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014)
- 6 Para Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente resulta da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes. Com base na autora a intensificação do trabalho docente pode ser intensa, com a ampliação das funções/tarefas e/ou extensa com a ampliação da jornada de trabalho.

Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.* Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

_____. 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, 2014.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2016.* Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2016.

_____. *Indicador de Esforço Docente.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília, 2016a.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. 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.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação.* Brasília: IPEA, 2011. v. 1. 227 p.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): 1991-2015.* Brasília, 2015.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul/set. 2011.

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

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abril.-setembro, 2017.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.117, p. 1051-1066, out/dez. 2011.

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

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

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

PINTO, Mércia Noronha; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 17, p. 611-626, 2012.

SAVIANI, Dermerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1 jan./jun. 2011.

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

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

A
R
T
I
G
O
S

Recebido em 9 set. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 237-253. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7795>>.

