



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Machado Costa, Gilvan Luiz

Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores

Práxis Educativa (Brasil), vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 85-109

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89427917005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores

## Configurations, limits and perspectives of High School in Brazil: teachers' quality and valuing

## Configuraciones, límites y perspectivas de la Enseñanza Media en Brasil: calidad y valoración de los profesores

Gilvan Luiz Machado Costa\*

**Resumo:** O objetivo do artigo é problematizar questões relacionadas à qualidade do Ensino Médio no Brasil e à valorização dos professores, expressa na articulação entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Recorrem-se, sobretudo, às informações estatísticas para discutir aspectos relacionados ao acesso, permanência e condições de aprendizagem e de ensino na referida etapa da Educação Básica. Os dados empíricos expressam precarização da escola média e do trabalho docente, e podem contribuir com a discussão sobre a definição de políticas de Estado que venham ao encontro da universalização do Ensino Médio com qualidade social no Brasil. Tal compreensão está consubstanciada na instituição de um Sistema Nacional de Educação e no adequado financiamento da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Ensino Médio. Qualidade.

**Abstract:** This paper aims to problematize issues related to the quality of High School in Brazil and teachers' valuing, expressed through the articulation of qualification, salary, career and working conditions. Statistical data is mainly used to discuss aspects related to access, permanence and learning/teaching conditions in this phase of Basic Education. Empirical data reveal impoverishment of High School and teachers' work, and can contribute with the discussion about the definition of public policies aiming to universalize High School with social quality in Brazil. Such comprehension is based on the institution of a National Education System and the proper funding of Basic Education.

**Keywords:** Educational policy. High School. Quality.

---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul.  
E-mail: <gilvan.costa@unisul.br>

**Resumen:** El objetivo del artículo es problematizar cuestiones relacionadas a la calidad de la Enseñanza Media en Brasil y a la valoración de los profesores, expresada en la articulación entre formación, remuneración, carrera y condiciones de trabajo. Se recurre, sobre todo, a informaciones estadísticas para discutir aspectos relacionados al acceso, permanencia y condiciones de aprendizaje y de enseñanza en la mencionada etapa de la Educación Básica. Los datos empíricos expresan precarización de la escuela media y de la labor docente y pueden contribuir a la discusión sobre definición de políticas de Estado que vengan al encuentro de la universalización de una Enseñanza Media con calidad social en Brasil. Tal comprensión está consubstanciada en la institución de un Sistema Nacional de Educación y en el adecuado financiamiento de la Educación Básica.

**Palabras clave:** Política Educacional. Enseñanza Media. Calidad.

## Introdução

O Ensino Médio no Brasil, nas últimas décadas, tem se constituído pauta central de pesquisadores do campo da Educação. A relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho, justificada quando os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos podem estar “projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais” (RAMOS, 2011, p. 772), foram condicionando, ao longo da história, a busca, a natureza do currículo e as pesquisas nesta etapa de formação. A oferta limitada e de natureza estritamente propedêutica durou até 1930, quando se ampliam as oportunidades de acesso à escola, como consequência da industrialização do país e, com ela, 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; OLIVEIRA, 2008, p. 60). O forte acento na profissionalização, que se tornou obrigatória com a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), foi se arrefecendo a partir de meados da década de 1980, com a proeminência recente da matrícula no Ensino Médio não profissionalizante.

Passados dezessete anos da promulgação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que atribuiu ao Ensino Médio estatuto de última etapa da Educação Básica<sup>1</sup>, constata-se a ausência de políticas públicas regulares voltadas especificamente a garantir o direito à Educação Básica, que só se completa com a conclusão desta etapa de ensino. 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 sua universalização com qualidade social.

<sup>1</sup> 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 se constituiu no foco desse artigo.

O status de última etapa da Educação Básica não foi suficiente para atribuir centralidade ao Ensino Médio nas políticas educacionais implementadas na década de 1990, explicitamente voltadas à universalização do Ensino Fundamental. Destaca-se que a busca pela garantia do acesso à referida etapa foi oportunizando “marginalmente” à ampliação do acesso ao Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino até meados da década de 2000.

Recentemente, em resposta às pressões de setores da sociedade civil, os governos que sucederam ao de Fernando Henrique Cardoso (FHC) engendraram ações e medidas mais próximas de conceber o Ensino Médio como importante etapa da Educação Básica. Nesta direção, vislumbra-se a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que institui o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). O referido fundo representou um avanço nas políticas de financiamento da educação com a cobertura das duas etapas da Educação Básica excluídas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF): Educação Infantil e Ensino Médio.

Na direção de consolidar a Educação Básica e retomar a expansão do Ensino Médio, aponta-se a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009b). 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, consequentemente, 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). Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente. Os entes federados de forma articulada e em regime de colaboração, capitaneados pela União, devem consolidar condições objetivas que oportunizem a implementação da referida legislação (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011). Neste âmbito, foram homologadas, em janeiro de 2012, pelo Ministro da Educação, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b).

Universalizar o Ensino Médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas ao acesso, permanência, avaliação e condições de participação e aprendizagem (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012) articuladas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo com a 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). Pressupõe valorização dos profissionais do Ensino Médio, consubstanciada na articulação

entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Destaca-se a necessária valorização econômica e formação do professor. Segundo Alves e Pinto (2011), quando se fala em qualidade na educação, 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.

Este estudo problematiza, no atual contexto brasileiro, questões relacionadas à qualidade do Ensino Médio e à valorização de seus profissionais. Vale destacar que se pretende analisar o objeto tomando-o na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Deste modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas ao Ensino Médio “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Para tal intento, são utilizadas, sobretudo, as informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para discutir aspectos relacionados ao acesso, permanência e condições de aprendizagem e à valorização dos professores no Ensino Médio, no âmbito das políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos para esta etapa da Educação Básica. Completam 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). Finalmente, com base nas discussões realizadas, são destacadas as metas relacionadas à qualidade do Ensino Médio<sup>2</sup> e à valorização dos profissionais da educação<sup>3</sup> contidas no Projeto de Lei n. 8.035 de 2010 (BRASIL, 2010a), que cria o Plano Nacional de Educação<sup>4</sup>, articuladas à necessária instituição de um Sistema Nacional de Educação dotado de recursos financeiros para materializá-las.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> O Projeto de Lei n. 8.035 (BRASIL, 2010a), após tramitar durante 18 meses na Câmara dos Deputados e receber mais de 3000 emendas (propostas de alterações do texto), foi aprovado em 26 de junho de 2012 e chegou ao Senado em 25 de outubro do mesmo ano, onde recebeu a denominação de Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012. Portanto, é possível que venha a sofrer (ou não) alterações significativas, inclusive nas metas analisadas no presente artigo.

## Acesso, permanência e condições de aprendizagem no Ensino Médio

No interregno 1991-2011, a matrícula no Ensino Médio no Brasil tem singularidades. Em 1991 foram 3,7 milhões de matrículas, passando para 9,0 milhões em 2005. No decorrer destes 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. O que fica evidente quando se verifica que, em 2011, foram 8,4 milhões de matrículas, ou seja, menos 630 mil em relação a 2005. A tabela a seguir permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos à escola no Brasil através da evolução da Taxa de Escolarização, 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 referido indicador apresentou crescimentos sucessivos de 1991 até 2005 no Brasil, e mudança de tal comportamento nos últimos anos.

**Tabela 1** - Evolução da Taxa de Escolarização na Faixa de 15 a 17 anos no Brasil – 1991-2011

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos matriculados na Educação Básica (x 1.000)	Taxa de Escolarização (%)
1991	9.275	5.389	58,1
1995	10.163	6.768	66,6
1996	10.349	7.193	69,5
1997	10.163	7.449	73,3
1998	10.130	7.749	76,5
1999	10.395	8.160	78,5
2000	10.702	8.315	77,7
2001	10.308	8.360	81,1
2002	10.357	8.441	81,5
2003	10.481	8.636	82,4
2004	10.742	8.797	81,9
2005	10.646	8.698	81,7
2006	10.424	8.569	82,2
2007	10.262	8.425	82,1
2008	10.289	8.653	84,1
2009	10.399	8.859	85,2
2010	10.357	8.628	83,3
2011	10.580	8.855	83,7

**Fonte:** Fundação IBGE, 1991-2011.

Estavam matriculados em 2011, no Brasil, na Educação Básica, 8,9 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio. Entretanto, aproximadamente 1,7 milhões de jovens na mesma faixa etária

estavam fora da escola. Trazer esses jovens para a escola e garantir o seu acesso articula-se à retomada da expansão da matrícula na escola média no Brasil e à qualidade do Ensino Médio. A conclusão da Educação Básica é fundamental, independentemente do tipo de atividade profissional que o jovem de 15 a 17 anos irá se dedicar, torna imprescindível “a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos” (SAVIANI, 2005, p. 236).

Os jovens que já estão no Ensino Médio, em sua maioria, frequentam uma escola pública estadual. No Brasil, a rede estadual de ensino passou de 2,5 milhões de matrículas em 1991 para 7,7 milhões em 2005, um crescimento de 211%. Entretanto, semelhante ao comportamento da matrícula total, o acesso às escolas médias estaduais brasileiras apresenta uma acomodação na casa dos 7,0 milhões no interregno de 2005 a 2011. Estes números permitem afirmar que a universalização do Ensino Médio regular com qualidade depende, sobremaneira, da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e Distrito Federal, com maior participação da União.

Para compreender o movimento da matrícula no Ensino Médio é necessário, também, considerar o turno em que ela se realiza. O crescimento da matrícula no Ensino Médio caracterizou-se pela expansão, na década de 1990, de cursos noturnos nas escolas médias estaduais. Destaca-se certo arrefecimento da matrícula no período noturno nos últimos anos; entretanto, os números são ainda expressivos, sobretudo na dependência administrativa estadual, que detêm 2,7 milhões de matrículas de um total de 2,9 milhões. Escolas estaduais com matrícula estável e com grande concentração no período noturno parecem ser aspectos importantes do retrato da escola média brasileira.

Na perspectiva de articular a escola aos interesses de todos, Saviani (2005) aponta os antagonismos das políticas educacionais, concebidas a partir dos interesses dominantes, que cristalizam a impossibilidade da universalização “efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para a outra classe” (SAVIANI, 2005, p. 255). Tais antagonismos também se manifestam na ausência de 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 outros, finalmente, defendem o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico ou à Educação Profissional (NOSELLA, 2011).

A formação na escola média que prevalece no Brasil é a não profissionalizante, realizada e oferecida majoritariamente em escolas públicas

estaduais, conforme referido anteriormente. No Brasil, em 2011, foram 7,9 milhões de matrículas nesse modelo, das quais 6,9 milhões em escolas públicas estaduais, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 2** - Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil por dependência administrativa – 2011

	Formação	Total (X1000)	Federal (X1000)	Estadual (X1000)	Municipal (X1000)	Privada (X1000)
<b>Brasil</b>	Ensino Médio	7.978	23	6.903	57	995
	Integrado	258	92	134	10	22

**Fonte:** MEC/INEP.

Nos últimos vinte anos, dois decretos incidiram sobre o Ensino Médio ao apontar o tipo de formação a ser privilegiada. O primeiro, Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997), consolidou a fragmentação entre educação geral e formação profissional. O segundo, Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004), rompeu parcialmente com o Decreto anterior, ao introduzir “a alternativa de articulação do Ensino Médio com a profissional e técnica, como formação integrada” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626). Os números apresentados na tabela revelam a fragilidade do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997), percebida nas 258 mil matrículas registradas em 2011 no Brasil, que representam apenas 3,1% do total das matrículas no Ensino Médio regular. E, ao mesmo tempo, manifestam as indefinições na finalidade do Ensino Médio desde o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tais números também explicitam a descontinuidade das políticas educacionais para o Ensino Médio e, por outro lado, apontam a necessidade de formular metas de médio e longo prazo para que as propostas possam ser implementadas e avaliadas (SAVIANI, 2005).

As políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da Educação Básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passaram a ter, como principal alternativa, uma formação não profissionalizante. Para Kuenzer (2010), o Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997) altera a proposta dual com escola média de educação geral, agora também para os que vivem do trabalho. A modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o Ensino Médio não profissionalizante ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno.

Recentemente, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b), com base no Parecer CEB/CNE n. 5/2011 (BRASIL, 2012a), definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As referidas diretrizes sugerem que a organização curricular do Ensino Médio deve permitir itinerários formativos opcionais diversificados<sup>5</sup> “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”. Ao analisar o referido parecer que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil, Moehlecke (2012, p. 55) aponta que a proposta de currículo e identidade definida para o Ensino Médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas diretrizes citadas, “ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas”.

Na apreensão do retrato da escola média brasileira, outro aspecto a ser considerado diz respeito aos indicadores educacionais. A tabela a seguir mostra as taxas de rendimento, com destaque às taxas de reaprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil.

**Tabela 3** - Taxas de Rendimento no Ensino Médio Regular no Brasil nas Dependências Administrativas Estadual e Privada – 1999-2011

Ano	Brasil		Estadual		Privada	
	Reaprovação	Abandono	Reaprovação	Abandono	Reaprovação	Abandono
1999	7,2	16,4	7,6%	18,7%	5,5%	4,4%
2001	8,0	15,0	8,5%	17,0%	5,1%	2,9%
2003	10,1	14,7	10,9%	16,8%	5,3%	1,9%
2005	11,5	15,3	12,3%	17,2%	5,8%	1,5%
2007	12,7	13,2	13,6%	14,8%	5,6%	0,6%
2009	12,6	11,5	13,5%	13,0%	6,2%	0,5%
2010	12,5	10,3	13,4%	11,7%	5,9%	0,5%
2011	13,1	9,5	14,1	10,9	6,1	0,5

**Fonte:** MEC/INEP.

<sup>5</sup> Com base na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b), o Ensino Médio Regular, 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.

As taxas de reaprovação e abandono em 2011 no Brasil, na dependência administrativa estadual, atingiram 25,0%; por outro lado, a dependência administrativa privada soma 6,6%. Os números da escola média estadual são preocupantes quando apontam que, a cada 1.000 alunos matriculados nas escolas estaduais do Ensino Médio, 250 são retidos. Tal realidade, segundo Saviani (2005), suscita a necessidade de todos se empenharem em tornar a escola pública um espaço privilegiado para a apropriação, por parte dos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, “da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte da construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas” (SAVIANI, 2005, p. 271).

Reforçar a escola pública na perspectiva de dotá-la de qualidade exige ampliação significativa de recursos públicos para sua implementação. O Ensino Médio ainda não é uma etapa educacional para todos no Brasil, configurando um quadro de negação de direitos. São necessárias iniciativas para garantir a permanência e as condições de aprendizagem para o *sucesso* escolar dos que se matriculam, fatores que ainda não fazem parte da realidade do Ensino Médio, haja vista a situação de elevadas taxas de reaprovação e abandono, “resultando em taxas reduzidas de concluintes, que ainda se encontram, na média, com baixa proficiência” (MORAES; ALAVARSE, 2011, p. 832). As referidas taxas de rendimento articulam-se às elevadas taxas de distorção idade-série. No Brasil, em 2011, foram aproximadamente 3,0 milhões de jovens matriculados no Ensino Médio fora da idade adequada à série que frequentavam.

Ao desagregar os dados relativos à matrícula e confrontar com a população de 15 a 17 anos, obtém-se mais elementos sobre o retrato da escola média. Quando se compara os 8,4 milhões de matrículas no Ensino Médio no Brasil em 2011 com os 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, faixa etária adequada a essa etapa da Educação Básica, chega-se a uma Taxa Bruta de Matrícula de 79,2%. Com base neste indicador, que permite avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da Educação Básica (LIMA, 2011), vislumbra-se a ausência de capacidade instalada para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada ao Ensino Médio.

Para compreender ainda mais aspectos relacionados ao acesso, permanência e condições de aprendizagem no Ensino Médio Brasil, recorre-se à Taxa Líquida de Matrícula, que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada na etapa adequada da educação. No Brasil, a Taxa Líquida de Matrícula em 2011 foi de 51,6 %. Isso revela que 48,4% dos jovens residentes no Brasil na faixa etária de 15 a 17 anos não estavam frequentando o Ensino Médio em 2011. Com base na população destes jovens, em 2011 havia 5,2 milhões na idade adequada à escola média, mas que não estavam nela, o que permite afirmar

que 3,5 milhões deles ainda estavam no Ensino Fundamental. Os números indicam que praticamente a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio.

O ingresso no Ensino Médio ainda está para ser conquistado por aproximadamente 50% dos jovens de 15 a 17 anos, e os que têm acesso, “em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Neste contexto, segundo Lima (2011, p. 282), a edição da Emenda Constitucional n. 59/2009, que consagrhou o Ensino Médio como direito público subjetivo e a progressiva universalização 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”.

Ter como parâmetro a universalização do Ensino Médio com qualidade social permite inferir, com base nos dados da matrícula e nos indicadores discutidos, que a expansão da matrícula, no interregno entre 1991 e 2004 e sua posterior acomodação na casa dos 8,4 milhões, foi de baixo custo e com forte impacto na qualidade da escola média estadual. As duas últimas décadas consolidaram a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 642). Segundo os autores, o valor destinado presentemente a esta etapa da Educação Básica está estimado em 0,9% do PIB, padrão de financiamento insuficiente para que seja viabilizada uma expansão do Ensino Médio com qualidade.

Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam a escola média estadual não profissionalizante, que teve 6,9 milhões de matrículas em 2011, como já destacado. O problema da qualidade do Ensino Médio 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” (KUENZER, 2010, p. 864).

Com este entendimento, Nosella (2011) advoga pela não destruição do *clássico* ensino secundário público, e defende sua modernização e democratização com portas abertas a todos os cidadãos. Com aproximações, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633), cientes dos embates políticos, advogam pela “proposta do Ensino Médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura”. Vale destacar que “as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade” (RAMOS, 2011, p. 773).

O decreto n. 5.154/2004, como já referido, restituíu a possibilidade de integração da educação geral e profissional. Tal possibilidade se materializou na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no texto da LDB, por força da Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), e “pode ser tratada como uma modalidade do Ensino Médio a atender às especificidades dos jovens que já trabalham” (KUENZER, 2010, p. 865). Com base nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, homologadas pelo Ministro da Educação em janeiro de 2012, Moehlecke (2012, p. 55) aponta que o desafio de se encontrar uma especificidade para o Ensino Médio não está mais na integração entre formação geral e profissionalizante, mas “pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio”. 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” (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade, garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem, além de superar 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). Ao ser considerada a etapa da Educação Básica, o Ensino Médio deve ser concluído por todos os jovens, e garantir formação humanística e científica “que articule, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2010, p. 781). Para o autor, este é o principal desafio que o Sistema Nacional de Educação (SNE) terá de enfrentar.

Ao ser instituído, o SNE articulará todos os aspectos do Ensino Médio com “normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2010, p. 776). Isso exigirá ampliação de recursos para equipar plenamente o SNE. Para o referido autor, é necessário duplicar o investimento em educação para tratá-la e a seus profissionais com a prioridade que aparece nos textos e discursos oficiais. Neste âmbito, universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõe, portanto, atenção especial, também, sobre o professor e seu trabalho.

## **Formação, remuneração, carreira e condições de trabalho**

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. Ao considerar os 488.527 professores do Ensino Médio regular do Brasil, podem ser identificados três aspectos que os marcam. O primeiro, caracterizado pela forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino (76,7%). O segundo aspecto é relativo à idade elevada entre os professores do Ensino Médio (46,9% possuem mais de 40 anos). O terceiro diz respeito ao sexo. Mesmo considerando que há predomínio das professoras, os professores correspondem a 37,6%.

Em 2011, ainda estava vigente a Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que foi revogada pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b), conforme referido anteriormente. 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).

Pode-se inferir que os professores do Ensino Médio regular apresentam determinadas singularidades próprias das especificidades do trabalho nesta etapa da Educação Básica. Destaca-se a concentração de professores 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 remuneratórias, carreira e condições de trabalho.

Universalizar o Ensino Médio com qualidade social pressupõe acesso, permanência, condições de aprendizagem para todos os jovens de 15 a 17 anos e, para os seus professores, condições de ensino. A qualidade do Ensino Médio passa pela valorização do professor, o que inclui, de forma articulada, sua formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. As demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 suscitam a necessidade de

formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entretanto, há limites relacionados à adequada formação do professor do Ensino Médio, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 4** - Número de Professores do Ensino Médio e Escolaridade no Brasil – 2007-2011

Ano	Total	Superior (%)	Ensino Médio (%)	Superior-Sem Licenciatura (%)
2007	414.555	93,3	6,5	6,4
2008	458.910	91,3	8,7	3,0
2009	461.542	91,3	8,6	3,9
2010	477.273	90,9	8,9	3,7
2011	488.527	94,0	5,9	16,5

Fonte: MEC/INEP.

A despeito de 94% dos professores possuírem formação em nível superior, ainda persistia, em 2011, um número expressivo de professores que não possuíam licenciatura. Os dados apontam a possibilidade de ser professor do Ensino Médio sem ter licenciatura, graduação e, até mesmo, Ensino Médio. A presença de 109.250 professores sem formação adequada para lecionar no Ensino Médio explicita a ausência de valorização do professor no Brasil. Este cenário de precarização do trabalho do professor se agrava quando, ao desagregar os dados do censo escolar de 2007 relativos à formação, constata-se que aproximadamente 40,2% dos professores brasileiros do Ensino Médio não possuíam licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. O ensino de Física é o mais preocupante, com 74,8% dos professores sem habilitação.

Os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação, incluída sua formação, articulam-se com a universalização o Ensino Médio com qualidade e estão contemplados na meta 15 do Projeto de Lei n. 8.035, de 2010 (BRASIL, 2010a). Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais implica ampliar o número de professores com licenciatura na disciplina que lecionam, como propõe a referida meta. Demanda, também, acento na remuneração dos professores.

Atrelados à discussão da remuneração dos profissionais da educação estão fatores determinantes à universalização do Ensino Médio com qualidade. Alves e Pinto (2011) destacam 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 da remuneração dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação.

Remunerar adequadamente<sup>6</sup> os 391.473 professores que lecionam nas escolas médias estaduais do Brasil, de acordo com dados do INEP de 2011, 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. Entretanto, a tabela a seguir demonstra outras opções políticas, e aponta que os sujeitos docentes do Ensino 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 5** - Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados quanto à Satisfação em Relação à Remuneração Recebida na Unidade Educacional

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

**Fonte:** GESTRADO/UFMG, 2010.

A insatisfação com a remuneração de 82,4% dos professores do Ensino Médio procede quando cotejada com a pesquisa de Alves e Pinto (2011), com base nos microdados da Pnad de 2009, que aponta professores do Ensino Médio habilitados com remuneração menor que outros profissionais que têm formação em nível superior. Quando comparada com a remuneração, por exemplo, de advogados e economistas, os professores recebem 50% menos. O referido estudo mostra, também, que outras profissões que não exigem formação em nível superior, como, por exemplo, 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 sete estados pesquisados recebem vencimentos básicos diferentes, dada a autonomia dos entes federados e, em muitos casos, inadequados e aquém do Piso Salarial Profissional Nacional, como mostra a tabela a seguir.

<sup>6</sup> 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).

**Tabela 6** - Vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da Educação Básica nas Redes Estaduais de Ensino de Estados e Distrito Federal - 2013

Estado	Nível Médio		Licenciatura Plena		Carga Horária	Hora-Atividade
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração		
<b>Distrito Federal</b>	1.820,63	3.337,00	2.314,78	4.226,47	40h	37%
<b>Goiás</b>	1.460,00		2.197,47		40h	33%
<b>Pará</b>	1.567,00				40h	20%
<b>Santa Catarina</b>	1.567,00	1.955,00	1.581,52	2.217,00	40h	20%
<b>Rio Grande do Norte</b>	1.175,25		1.638,21		30h	20%
<b>Minas Gerais</b>		1.178,10		1.386,00	24h	30%
<b>Paraná</b>	731,46		1.044,94		20h	25%
<b>Espírito Santo</b>	510,05	963,13	775,72	1.023,32	25h	33%

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

Ao comparar os vencimentos básicos dos professores dos sete estados e do Distrito Federal, Espírito Santo apresenta o menor vencimento para uma carga horária de 40 horas. A diferença em relação aos professores do Distrito Federal é de R\$ 1.004,55 e R\$ 1.073,62 para professores com Nível Médio e Licenciatura Plena, respectivamente. Ao contrastar as remunerações, percebe-se uma diferença de R\$ 1.796,00 e R\$ 2.589,16. Destaca-se que os Governadores do Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Paraná 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.

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\$ 14,52 e explicita que a carreira docente no Ensino Médio no referido estado é, também, inadequada. Percebe-se que 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, 2013).

Os dados apontam a grande disparidade no vencimento básico, na remuneração e no cumprimento da Lei n. 11.738/08 (BRASIL, 2008a), 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; e propostas pedagógicas diversas (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011). A tabela a seguir mostra que a maioria dos professores do Ensino Médio (63,3%) não está satisfeita com sua carreira e que um número expressivo sequer a possui.

**Tabela 7** - 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, aponta 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 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 única no país. Trata-se de um problema complexo que não será resolvido com soluções simples e deve passar pela construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010). Para o autor a adesão dos estados ao Sistema deve decorrer da participação efetiva na sua construção, submetendo-se, em consequência, às suas regras alinhadas em assegurar uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

A tabela precedente aponta um aspecto mal resolvido na educação brasileira: o ingresso do professor na carreira docente. Nos estados pesquisados, constata-se um número expressivo de professores do Ensino Médio não concursado (34,5%). Estes professores não fazem parte da carreira docente, possuem contratos temporários desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e recebem remunerações menores. Não contam com a estabilidade e estão submetidos a relações informais de trabalho, com menos direitos e garantias sociais e representam significativa economia para os cofres dos estados e municípios (OLIVEIRA, 2008). E as condições relativas ao processo de trabalho docente nas escolas médias brasileiras?

Aspectos relacionados, por exemplo, à infraestrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Médio são fundamentais ao trabalho do professor. Em 2010, por exemplo, a constatação de que somente 49,3% das escolas que ofereciam o Ensino Médio possuíam laboratórios de Ciências, segundo dados do INEP, revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio são inadequados. A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem, e seja estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2010b).

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; CIAVATTA, 2011, p. 620). Articuladas às condições de aprendizagem estão as condições de ensino. Contradicitoriamente, a baixa remuneração e a flexibilização do trabalho docente contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho. A tabela a seguir mostra que 48,4% dos professores das escolas médias dos estados que fizeram parte do *survey* trabalham mais de 30 horas-aula semanais, somente na unidade educacional em que foram pesquisados, e 41,4% trabalham em mais de um turno.

**Tabela 8** - Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados por Etapa da Educação Básica quanto à Carga Horária e Número de Turnos Trabalhados na Unidade Educacional

Etapa da educação básica	31 a 40 aulas (%)	Mais de 40 (%)	Dois turnos (%)	Três turnos (%)
<b>Ensino Fundamental II</b>	22,6	10,1	35,8	9,2
<b>Ensino Médio</b>	20,3	7,3	30,4	11,0

**Fonte:** GESTRADO/UFMG, 2010

Os dados mostram que a jornada de trabalho dos professores do Ensino Médio se estende por dois turnos ou mais, com ampla utilização do turno noturno, haja vista o expressivo número de alunos matriculados no período da noite, em 2011, nas redes estaduais de ensino. Vale destacar que estes números se referem a uma única escola, e não são raros os casos de professores brasileiros do Ensino Médio que ampliam sua jornada de trabalho em outros estabelecimentos e/ou possuem outro trabalho, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 9** - Distribuição dos Sujeitos Docentes dos Estados Pesquisados por Etapa da Educação Básica quanto ao Número de Unidades Educacionais Trabalhadas e Realização de Atividade Remunerada em Outro Setor não Ligado à Educação

Etapa da Educação Básica	Uma escola (%)	Duas ou mais escolas (%)	Exerce outra atividade (%)
<b>Ensino Fundamental II</b>	37,3	62,8	13,0
<b>Ensino Médio</b>	37,5	62,5	17,4

**Fonte:** GESTRADO/UFMG, 2010.

A escola média é constituída por professores que, majoritariamente, trabalham em duas escolas ou mais. A constatação que 62,5% dos professores do Ensino Médio trabalham em mais de uma escola representa a ampliação de sua jornada individual de trabalho. 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 17,4% destes trabalhadores possuem outras atividades além da docência. Ser professor parece não ser a atividade principal de muitos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil, como explicita a 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 pode interferir na qualidade do seu desempenho<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas dar aula. “Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir” (ALVES; PINTO, 2011, p. 619).

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. Nestes casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida também como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo (OLIVEIRA, 2006), que se materializam, dentro outros fatores, no número de alunos por turma. A dependência administrativa estadual, segundo dados do INEP, destaca-se com uma média de 34 alunos por turma no quadriênio 2007-2010.

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

O retrato da escola média pública, expresso nos dados que apontam limites no acesso, permanência, condições de aprendizagem, 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 universalização do Ensino Médio com qualidade social exige políticas públicas regulares, que superem a desvalorização 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” (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; CIAVATTA, 2011, p. 633).

A qualidade do Ensino Médio e a valorização de seus profissionais se articulam, no Brasil, com a criação e consolidação de um Sistema Nacional de Educação com a tarefa de organizar, intencionalmente, os meios necessários para superar, em âmbito nacional, a massificação de baixo custo e a precarização do trabalho docente no Ensino Médio. Tal compreensão remete à meta 20 do Projeto de Lei 8.035, que propõe ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País, proposto, não por acaso, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), e reafirmado no Documento-Referência da CONAE 2014, no eixo Financiamento da Educação, Gestão, Transparéncia e Controle Social dos Recursos (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Universalizar o Ensino Médio com qualidade alinha-se à possibilidade de reafirmar a importância da escola e de seu papel precípua: socializar o conhecimento científico. Neste âmbito, sempre que a ciência não se constituir em interesse imediato de jovens de 15 a 17 anos, “é papel da escola também educar os interesses dos estudantes” (RAMOS, 2011, p. 782).

## Considerações finais

Neste artigo, procura-se mostrar a importância de universalizar o Ensino Médio com qualidade, que se opõe ao “atual bloco histórico, apontando para um horizonte de valores humanos que, na sociedade atual, existem apenas potencialmente: a igualdade e a justiça social entre os homens” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 361). A qualidade do Ensino médio está associada, dentre outros aspectos, ao acesso, permanência, condições de aprendizagem e de ensino. A garantia do direito social à educação média de qualidade foi ratificada na sua obrigatoriedade, gratuidade e universalização dos 4 aos 17 anos pela Emenda Constitucional n. 59/2009 até 2016. Por outro lado, mesmo com os avanços legais desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a escola média brasileira continua apresentando limites relacionados aos aspectos apontados.

Os dados do Censo Escolar de 2011 revelam a urgência de trazer para o Ensino Médio 5,2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora dele. As elevadas taxas de reprovação, abandono e de distorção idade-série expressam restrições relacionadas às condições de aprendizagem, associadas a uma escola média ainda muito noturna e sem ter definida uma formação que faça sentido e ofereça novos horizontes para todos os jovens de 15 a 17 anos. Os sistemas estaduais de

ensino, isoladamente, têm apresentado dificuldades de mudar o retrato da escola média brasileira, até porque o Ensino Médio é nacional.

A efetiva garantia do direito social de todos de fazê-lo com qualidade requer a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e de um Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado. Sua efetivação tem como pressuposto o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), segundo o qual compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A superação da lógica competitiva entre os entes federados e da distribuição de responsabilidades administrativas está no centro da instituição do SNE. Conceber uma educação média que se relaciona com a cidadania que se deseja emancipatória, requer um eixo nacional, acima das particularidades estaduais. Isso significa que compete à União a coordenação da política educacional nacional, e que é ela a maior responsável pela universalização do Ensino Médio com qualidade.

O estudo aponta que a expansão do acesso, pelo menos até meados dos anos 2000, a baixo custo, impactou o professor da escola média e as condições de ensino. 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, remuneração, carreira e condições de trabalho. O Ensino Médio convive com professores sem licenciatura, sem habilitação na disciplina em que lecionam e sem graduação. Trabalham em muitas escolas, sem infraestrutura física e pedagógica adequada, com muitas turmas, alunos e turnos e com remuneração próxima do Piso Salarial Profissional Nacional. 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 n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a) nos quesitos vencimento básico e carga horária.

As condições de aprendizagem e de ensino marcam a dispersão dos sistemas estaduais. Suscitam, mais uma vez, a instituição do SNE com capacidade decisória para colocar em marcha o PNE. É a unidade, mas na diversidade. Os problemas do Ensino Médio são complexos e não serão resolvidos com soluções simples. O que significa a necessidade, cada vez mais premente, de pôr em prática diretrizes nacionais para a materialização de políticas públicas educacionais. Tais diretrizes devem estar alinhadas às condições de aprendizagem e à valorização dos professores, e constituir pauta imperativa para a União, estados, Distrito Federal e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade do Ensino Médio.

A universalização do Ensino Médio com qualidade social só será materializada com a eliminação dos aspectos que precarizam o trabalho docente

e com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciados na formação, remuneração, carreira e condições de trabalho adequadas. O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar 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 depende da instituição do SNE, e está condicionada à sólida política de financiamento.

O financiamento da educação é elemento estruturante para materialização do SNE e para a consecução das metas do PNE. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do Ensino Médio com qualidade. A conquista da escola média para todos, no campo e na cidade, com qualidade socialmente referenciada, implica, necessariamente, na elevação dos recursos financeiros. Advoga-se pela aprovação dos 10% do PIB proposto, como já referido, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), e pela forte participação da União na obtenção dos índices do PIB, pois é a que mais arrecada.

O financiamento à educação deve tomar, como referência, o mecanismo do custo aluno-qualidade (CAQ), já previsto no ordenamento jurídico brasileiro. O CAQ deve ser 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). A construção do CAQ e a qualidade do Ensino Médio exigem amplo debate sobre o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem e de ensino. Com a instituição do Sistema Nacional de Educação, 10% do PIB investido em Educação e com a implementação do CAQ, seria possível vislumbrar a materialização das metas contidas no Projeto do Plano Nacional de Educação, que apontam para a universalização do Ensino Médio com qualidade social. Vale destacar, com base em Frigotto e Ciavatta (2011), que a realidade precária do Ensino Médio no Brasil não é uma fatalidade, e que uma escola média com qualidade é possível e só será construída por forças sociais em luta. A homologação, em janeiro de 2012, pelo Ministro da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a possibilidade de instituir o SNE, da ampliação dos recursos para o Ensino Médio público e do cumprimento das metas previstas no PNE apontam para outro horizonte: a qualidade do Ensino Médio e a valorização de seus professores.

## 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.
- 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.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso.** Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso>>. Acesso em: 10 maio 2013.

ENTIDADES FILIADAS À CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Vencimentos, remunerações e jornada de trabalho das carreiras de magistério público da Educação Básica (Redes Estaduais).** Brasília: CNTE, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento-referência.** O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014publicacao\\_numerada3.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014publicacao_numerada3.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2013.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FUNDAÇÃO IBGE. **Taxa de Escolarização na Faixa de 15 a 17 anos no Brasil: 1991-2011.**

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

GESTRADO/UFMG. **Banco de Dados da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.** 2010.

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

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.

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

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

MEC/INEP. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar.** Brasília, DF: MEC/INEP, 1991-2011.

- MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.
- MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.
- 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. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.
- PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.
- 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.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.
- \_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010.
- SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008.

Recebido em 03/04/2012

Versão final recebida em 04/06/2013

Aceito em 06/06/2013