



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**GIOVANA BENEDET**

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E COMPLEXIDADES**

Tubarão  
2016

**GIOVANA BENEDET**

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E COMPLEXIDADES**

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

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão

2016

Benedet, Giovana, 1987-  
B41 A valorização do professor do ensino médio integrado à  
educação profissional: desafios e complexidades / Giovana  
Benedet; -- 2016.  
95 f.; 30 cm

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

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino de  
segundo grau. 3. Educação profissional. 4. Professores –  
Condições sociais. I. Costa, Gilvan Luiz Machado. II.  
Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação.  
III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

GIOVANA BENEDET

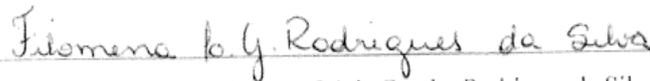
A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E COMPLEXIDADES

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

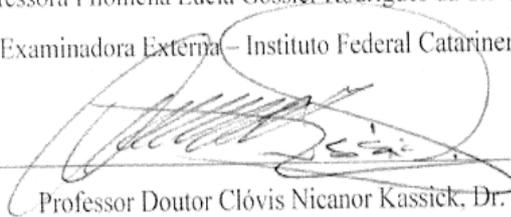
Tubarão, 06 de maio de 2016.



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



Professora Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva, Dra.  
Examinadora Externa – Instituto Federal Catarinense



Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, Dr.  
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

*[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetivos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 1990, p. 26).*

Reconheço que no decorrer da realização desta pesquisa, embora apresentada individualmente como produção acadêmica, em todas as suas fases, a participação de meus familiares foi essencial, o que, de certo modo, faz-me afirmar que a própria escrita, assim como as lembranças, também nos são possibilitadas pelos outros com os quais compartilhamos nossas vidas. Assim, agradeço pelo apoio e incentivo que me proporcionaram. Já os agradei pessoalmente, mesmo assim, fica aqui registrado o meu reconhecimento de coração.

Primeiramente, agradeço ao meu amado e querido Deus, pela vida, pelo sustento, pelo seu incomparável e imensurável amor, que fez questão de provar dia após dia em minha vida. Quando eu não acreditava mais em mim, Ele continuou acreditando. Agradeço pelo que Ele já fez, está fazendo e ainda fará em mim e através de mim, sem Ele eu não seria ou faria nada. Obrigada, meu Deus.

Aos meus primeiros mestres, minha mãe, Marileide e meu pai, Nicasio, com todo o amor e compreensão estiveram comigo nos momentos difíceis e nos de realização. Amo vocês, obrigada por tudo! Obrigada, mãe, pelo seu apoio incondicional ao longo deste processo de dissertação e de muitos outros. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Você é minha fortaleza. Obrigada, pai, por tudo que você me deu e me ensinou. Obrigada pela sua generosidade e simplicidade, pelo amor incondicional, pelo carinho e afeto. Não encontro palavras para agradecê-los, simplesmente, fico completamente envolvida por um enorme sentimento: gratidão.

Obrigada, Giane, minha mana, pelo amor e cumplicidade. Pelo incentivo permanente, por partilhar as angústias e alegrias. Obrigada por estar ao meu lado sempre.

Ao meu namorado Douglas, companheiro de lutas, obrigada pela amorosidade, por partilhar as angústias e alegrias, pelo amor que se revelou em sorrisos, abraços, olhares e escutas. Este trabalho também é seu, pois tem muita contribuição sua, um olhar diferenciado, sua colaboração na elaboração dos dados foi primordial. Obrigada por tudo!

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, que me aceitou como sua orientanda. Agradeço pelo compromisso assumido, pelo empenho que colocou neste

trabalho, pela análise rigorosa e afetuosa de cada capítulo, pelas sugestões inteligentes, pelos esclarecimentos, pelos comentários sempre oportunos e por não ter poupado esforços e atenção à minha pessoa e à minha pesquisa. Agradeço por esse tempo de orientação, profissionalismo, estímulo. Obrigada pela sua dedicação, paciência e, principalmente, por não ter desistido de mim, mesmo diante de muitas dificuldades por mim sentidas. Graças ao modo como o senhor conduz o seu trabalho, e por causa de sua experiência, pude desenvolver minha dissertação com autonomia, condição essencial para ser uma pesquisadora. Seus ensinamentos deixaram um gostinho de que há muito a ser aprendido. Obrigada, professor.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela concessão da Bolsa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

Aos colegas que participaram dos momentos de discussão, de conflitos, de solidariedade, de alteridade que contribuíram para que eu pudesse ressignificar conceitos e atitudes. As valiosas contribuições, de uma forma ou de outra, estão presentes neste trabalho.

E a mim mesma, pela determinação e seriedade com que me pus a realizar tal formação: o significado desta conquista é imensurável.

Enfim, a todos que contribuíram, de forma direta ou indiretamente, com minha pesquisa, jamais conseguiria realizá-la sozinha. Muito obrigada a todos!

## RESUMO

O presente estudo objetivou compreender os desafios e as complexidades para a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional quanto às questões de formação, carreira-remuneração e condições de trabalho que permeiam os docentes e os enfrentamentos no exercício de suas práticas laborais, tendo como local a escola pública estadual de Santa Catarina. Os dados referentes aos docentes foram extraídos dos microdados do Censo Escolar com auxílio do Software SPSS e confrontados com a literatura. Adotou-se como eixo de análise a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, analisando as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Emergiram como categorias de conteúdo: professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e valorização dos professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A análise dos dados coletados com auxílio do SPSS apontam os desafios e as complexidades em relação à formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho, contribuindo assim com a discussão sobre a definição de políticas que venham ao encontro da valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Quanto ao perfil do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tem-se, no que tange ao sexo do grupo, que a categoria dos professores é majoritariamente feminina; quanto ao perfil etário desses docentes nessa etapa da Educação Básica, há prevalência entre 41 a 50 anos de idade. A maior parte possui cursos superiores, mas não possui licenciatura no componente curricular em que leciona; não possui um vínculo efetivo na unidade escolar, ou seja, são contratados temporariamente. Destaca-se que um número expressivo de professores trabalha em mais de uma escola e leciona para dez ou mais turmas. Estudos apontam que a qualidade social do Ensino Médio, seja integrado à educação profissional ou não, juntamente com a valorização do professor dependem de legislações e políticas públicas regulares. Neste âmbito, ressaltam-se a implementação das Metas do Plano Nacional de Educação e a construção de um Sistema Nacional de Educação que leve em consideração normas e procedimentos que assegurem a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e uma Educação Básica com um padrão de qualidade a todos que a frequentam.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Valorização do professor. Formação. Carreira. Condições de Trabalho.

## ABSTRACT

The present study aims to comprehend the challenges and complexities existing for the proper valuation of the vocational high school teacher, with regard to professional qualification, career, salary and working conditions that permeate the teaching staff in the exercise of their labor practices, having as workplace the public state school of Santa Catarina. The data related to the teaching staff were extracted from the school census database with the aid of the SPSS software and compared with the current literature. The valuation of a vocational high school teacher was adopted as the main analysis criteria, taking into account the vocational high school educational policies. The following categories emerged in this context: Vocational high school teachers and their respective valuation. The analysis of the data collected with the aid of the SPSS points out the challenges and complexities related to initial and continuous professional qualification, career, salary and working conditions. Therefore, contributing to the discussion of definition of policies that lead to a proper valuation of the vocational high school teachers. Regarding the vocational high school teacher profile, with respect to their sex, this category is mostly constituted of women; with respect to the age group of the teaching staff working in this stage of the basic education, there is a prevalence in range of 41 to 50 years old. The majority of them possesses higher education degrees but does not have a bachelor in the curricular component that actually lectures; does not have an effective bond with the school unit, meaning that they are hired temporarily. It is noteworthy to mention that an expressive number of teachers work in more than one school and lectures to ten or more classes. Studies show that the social quality of the high school, vocational or not, along with the valuation of the teaching staff, depend on the regular public policies and legislation. In this scope, the implementation of the education's national plan goals and the creation of a education's national plan which takes into account the rules and procedures that ensure the proper valuation of the vocational high school teacher along with a basic education that provides a good quality standard to those benefited from it appears to be necessary.

Keywords: Integrated School to Professional Education.  
Teacher Appreciation. Formation. Career. Work Conditions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	40
Quadro 2 - Jornada de trabalho, número possível de aulas excedentes e percentual de acréscimo ao vencimento básico por aula excedente .....	68
Quadro 3 - Vencimento do profissional do magistério de Santa Catarina referente a 2016 ....	70

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013 .....	43
Gráfico 2 - Evolução do piso salarial nacional do magistério em reais (2008 a 2015) .....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da matrícula do Ensino Médio no Brasil 1995/2013.....	14
Tabela 2 - Número de matrículas do EMIEP em Santa Catarina na Dependência Administrativa Estadual (2009 a 2014).....	33
Tabela 3 - Faixa etária dos professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) .....	35
Tabela 4 - Sexo dos professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) .....	36
Tabela 5 - Escolaridade dos professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) .....	38
Tabela 6 - Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação docente no Brasil e Santa Catarina (2014).....	41
Tabela 7 - Professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014).....	45
Tabela 8 - Professores do EMIEP por componente curricular ministrado e por formação da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014).....	48
Tabela 9 - Professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) com Especialização .....	55
Tabela 10 - Professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) com Mestrado .....	55
Tabela 11 - Professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) com Doutorado .....	56
Tabela 12 - Tipo de vínculo dos professores que atuam no EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014).....	64
Tabela 13 - Atuação do professor por número de escolas (2014) .....	66
Tabela 14 - Quantidade de turmas em que o professor do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina leciona (2014).....	67
Tabela 15 - Infraestrutura das escolas com EMIEP de Santa Catarina na dependência administrativa estadual (2014).....	75
Tabela 16 - Recursos didático-pedagógicos das escolas com EMIEP e Ensino Médio Regular de Santa Catarina na dependência administrativa estadual (2014).....	76

## LISTA DE SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DH - Desenvolvimento Humano

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

SED - Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina

SEDUC - Secretarias de Estado de Educação

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISMÉDIO - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TBF - Taxa de Frequência Bruta

TFL - Taxa de Frequência Líquida

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b> .....	28
1.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO PERFIL DO PROFESSOR.....	28
1.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	36
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	53
<b>2 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PLANO DE CARREIRA, JORNADA DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO</b> .....	60
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

## INTRODUÇÃO

A educação escolar tem sido cenário de reformas, sobretudo curriculares, viabilizadas por políticas públicas educacionais que, supostamente, buscam tanto a qualidade quanto a igualdade no acesso e na permanência na Educação Básica. Durante toda sua história e trajetória, o Brasil teve poucos momentos de reflexão e preocupação com a educação, como vem tendo nos dias de hoje, com destaque às Conferências Nacionais de Educação<sup>1</sup> realizadas em 2010 e 2014.

No Brasil, o direito à educação não evoluiu de forma contínua e simultânea com outros aspectos que também são imprescindíveis para a construção e desenvolvimento social do país. Esse direito, sob uma perspectiva de expansão democrática, torna-se um desafio, pois sua complexidade aumenta cada vez mais e evidencia-se nos problemas históricos vividos na escola ao longo de sua constituição.

Historicamente, reformas educacionais aconteceram no contexto brasileiro e, no âmbito do Ensino Médio público, desde meados dos anos de 1990, percebe-se uma expansão das matrículas de forma significativa até o ano de 2005, explicitada na tabela 1, caracterizando-se pela formação de jovens, cujos objetivos estão direcionados para a formação básica e/ou para a preparação para o mundo de trabalho. Nos últimos anos as taxas de abandono escolar mantêm-se em índices elevados e estão vinculadas a, pelo menos, dois aspectos: a necessidade de o jovem trabalhar para ajudar a família, e qualidade no processo ensino aprendizagem. Destaca-se que o abandono escolar está relacionado não somente à instituição escolar, mas também à família, às políticas públicas e ao próprio sujeito da aprendizagem.

Todo esse contexto faz com que uma parcela dos jovens passe a desacreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe parece-lhe desinteressante. Outro aspecto importante relacionado ao desapego de jovens do Ensino Médio são as sucessivas reprovações, que têm um grande impacto sobre a decisão de continuar ou não seus estudos, e, com isso, a repetência é seguida pelo abandono escolar (KUENZER, 2010).

---

<sup>1</sup> CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional. Sua Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação (MEC), da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. É realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil têm a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira (BRASIL, 2016).

Tabela 1 – Evolução da matrícula do Ensino Médio no Brasil 1995/2013

<b>Brasil</b>	
<b>Ano</b>	<b>Matrícula (x 1000)</b>
1995	5.375
1996	5.739
1997	6.405
1998	6.969
1999	7.769
2000	8.193
2001	8.398
2002	8.711
2003	9.073
2004	9.169
2005	9.031
2006	8.907
2007	8.369
2008*	8.366
2009*	8.337
2010*	8.358
2011*	8.401
2012*	8.377
2013*	8.313

Fonte: INEP, 2015.

\*Os anos de 2008 a 2013 apresentam os dados do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado.

Os números do Ensino Médio brasileiro podem impressionar ao se considerar aproximadamente 8,3 milhões de matrículas em 2013. Entretanto, a acomodação da matrícula, nos últimos cinco anos, ao redor dos 8,4 milhões, número inferior aos 10,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos residentes no Brasil em 2013, aponta que o Ensino Médio no Brasil ainda não é frequentado por todos os jovens. Ao considerar que o lugar do jovem entre 15 e 17 anos é na escola que frequentam, preferencialmente, o Ensino Médio, e com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito.

Ao apontar o expressivo número de jovens que não estão matriculados no Ensino

Médio e ao observar o tamanho do corte adequado ao mesmo nível de ensino, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conclui que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino. Também sugere que a ampliação da matrícula no Ensino Médio só será alcançada com a melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa esta que gera demanda para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a). Para avançar na discussão sobre a democratização do acesso é necessário perguntar: onde estão estes jovens de 15 a 17 anos? A Taxa de Frequência Bruta (TFB), indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola, independentemente da etapa/modalidade de ensino, permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos à escola no Brasil.

Em 2013, com uma TFB de 84,3%, constata-se que no Brasil 1,7 milhões de jovens estavam fora da escola. Os dados mencionados evidenciam a distância no cumprimento dos preceitos constitucionais de garantir o acesso à Educação Básica a todos os jovens de 15 a 17 anos até 2016. Esse contexto preocupante sugere, com base em Dourado (2013), a elaboração de políticas educacionais pautadas no bem comum e na garantia do direito de todos ao acesso à Educação Básica. Também suscita a elaboração de lei complementar que defina o regime de colaboração entre os entes federados, necessária para a universalização do Ensino Médio de qualidade.

A constatação de que aproximadamente 1,7 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos, residentes no Brasil, não frequentavam nenhuma escola em 2012, e o entendimento legal de que o lugar de todos os jovens é na escola sugerem 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). A árdua tarefa de elevar a TFB para atingir 100% até 2016 suscita responsabilidades compartilhadas entre União, estados da federação, Distrito Federal e municípios. A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), como já referido, busca colocar todos os jovens de 15 a 17 anos na escola. Trata-se de um passo necessário, porém complexo. O passo seguinte é tê-los no Ensino Médio, em companhia com os jovens que estavam matriculados no Ensino Fundamental. Tal dinâmica é expressa pela Taxa de Frequência Líquida (TFL), que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada na etapa adequada da educação.

A análise do referido indicador educacional permite inferir que praticamente a metade dos jovens de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. Explicita-se que,

além dos jovens que estão fora da escola, há um número expressivo deles “retidos” no Ensino Fundamental. Em 2013, a TFL foi 55,2%. Estes números revelam que, no Brasil, 4,8 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio. Este número revela o desafio dos entes federados para levar a cabo o que a lei determina.

O Estado tem se desresponsabilizado pela educação, papel transferido para a sociedade civil. A precarização do acesso ao Ensino Médio, como sugerem os dados, segundo Saviani (2013), foi engendrada pela política educacional brasileira nas duas últimas décadas, caracterizada por uma equação com as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, frágil em assegurar a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos.

Ao considerar a importância do acesso e da permanência na Educação Básica e o lugar da formação profissional, ordenamentos legais e políticas educacionais foram desenhados. Por outro lado, as reformas educacionais para o Ensino Médio, tanto propedêutico como profissional, realizadas nos últimos anos, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola média que não separa formação geral e habilitação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Na escola média regular a formação não profissionalizante, no sentido de não habilitar para uma determinada técnica, divide espaço com a profissionalizante na forma integrada.<sup>2</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 aponta que a concepção do Ensino Médio continua sendo marcada pelo seu caráter político, determinado pelas características socioeconômicas. Desta forma, compreende-se que a “raiz dos males” dessa etapa da Educação Básica é propriamente a ambiguidade dos seus objetivos e a dualidade na formação que é oferecida por ela, ou seja, de ter que, ao mesmo tempo, preparar os jovens para o mundo do trabalho e para a formação acadêmica (BRASIL, 1996).

A complexidade e o enfrentamento da educação, quanto ao seu propósito, sustentam-se na universalização do ensino, nas políticas educacionais, historicamente atreladas às políticas econômicas. O Ensino Médio é considerado seletivo e vulnerável à desigualdade social e com isso tem sido organizado em torno da relação entre capital e

---

<sup>2</sup> A alternativa de integração do Ensino Médio à Educação Profissional é resultado de um movimento de educadores brasileiros que levou, no ano de 2004, à revogação do Decreto nº 2.208/97 e à aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Esta medida legal possibilitou ao MEC definir política pública com o objetivo de corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas anteriormente, que promoveram e dissociaram a educação profissional da educação básica. Para esse fim, o MEC/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) propôs às secretarias estaduais de Educação dos estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina elaborar projeto para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) com apoio financeiro, político e pedagógico do MEC (SANTA CATARINA, 2015a, p. 07).

trabalho, atendendo, em geral, aos interesses do primeiro. Por este motivo, as legislações recentes mantiveram a lógica da escola estruturalmente dualista (KUENZER, 2010).

Com a Constituição Federal de 1988, a função da escola e do ensino de 2º Grau é reformulada, novas concepções surgiram e resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB). Com isso, o Ensino Médio, nova nomenclatura, ganhou outra perspectiva após a promulgação da LDB, sendo incorporado como última etapa da Educação Básica, compondo-a com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, bem como sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade, atribuindo ao Ensino Médio *status* de etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Com duração mínima de três anos, o Ensino Médio tem por finalidade, conforme a referida lei, em seu artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio tem como objetivo desenvolver o educando, de forma que sua formação esteja voltada para o exercício da cidadania, ou seja, um ensino que possibilite o desenvolvimento do aluno, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em se tratando da organização, o Ensino Médio deverá ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos de trabalho escolar. Para a aprovação, a frequência escolar não deverá ser inferior a 75% do total de horas letivas, considerando que todas as disciplinas devem ser ministradas durante todo o ano (BRASIL, 1996).

A LDB estabelece, ainda, algumas regras com o objetivo de organizar o sistema educacional brasileiro em regime de colaboração, isto é, a divisão de responsabilidades entre todos os entes federados como União, estados e municípios, conforme definido na Constituição Federal em seu artigo 211:

- Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
- § 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º - A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Aos municípios cabe a função de oferecer vagas em creches, pré-escolas e Ensino Fundamental, enquanto os estados devem priorizar o Ensino Médio, mas também atuar, em parceria com os municípios, na oferta de Ensino Fundamental. E à União cabe organizar todo o sistema e, ainda, o Ensino Superior. Importa destacar também a precípua função que a União tem em auxiliar os estados e municípios em estabelecer diretrizes curriculares em todas as etapas da Educação Básica.

O período compreendido entre 1997 e 2004 já integra um dos mais polêmicos da história da educação no Brasil, quanto aos caminhos impostos à formação para o trabalho, no âmbito do sistema educacional. Parte dessa importância deve-se ao significado assumido pelo Decreto nº 2.208/97 no cenário da reforma da Educação Profissional, que contribuiu para a imposição do fim da articulação entre qualificação para o trabalho e formação geral (BRASIL, 1997a).

O Decreto nº. 2.208/97 estabelecia o ensino propedêutico em nível de Ensino Médio e, ao mesmo tempo, separava-o do nível técnico. Desta forma, o ensino técnico passou a ser oferecido de duas maneiras: concomitante ao Ensino Médio com duas matrículas, podendo ser realizado na mesma instituição de ensino; e sequencial ao Ensino Médio, devendo o aluno já ter concluído a escola média para poder ingressar nessa forma de articulação. Este decreto, então, estabeleceu que a educação profissional tivesse uma organização própria e independente do Ensino Médio (BRASIL, 1997a).

Na perspectiva de um curso que seja capaz de integrar as duas vertentes, a formação geral e qualificação profissional, as discussões resultaram na promulgação do Decreto nº 5.154/04, revogando o Decreto nº 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional de nível médio, numa concepção diferenciada das elencadas pela Lei nº 5.692/71, mediante a integração de objetivos, métodos, na articulação de saberes gerais sob o tripé: trabalho, ciência e cultura (BRASIL, 2004).

Emerge o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) num esforço para superar a dicotomia entre conhecimentos específicos e conhecimentos gerais, entre

Ensino Médio e Educação Profissional, pretendendo a integração da formação básica e profissional de forma fundamental em um mesmo currículo. Importa destacar a possibilidade dos sistemas de ensino organizar propostas de cursos que apontem para uma formação ampla, geral, humanística, científica e técnica ao mesmo tempo, sem predomínio de uma sobre as outras, assegurando as condições para que jovens participem de forma efetiva na sociedade em seus aspectos social, político, econômico, cultural, incluindo a possibilidade de formação para o trabalho, mas não se restringindo a ele.

Recentemente, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As referidas diretrizes sugerem que a organização curricular do Ensino Médio deve permitir itinerários formativos opcionais diversificados, “a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012b). O EMIEP é mais uma das formas de oferta de ensino médio possíveis, ao ser concebido em uma perspectiva de educação integral a partir do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

É neste contexto que o MEC propôs uma parceria entre estados da Federação e órgãos responsáveis, para integrar uma nova organização curricular voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e práticas, articuladas ao eixo do Ensino Médio: trabalho, ciência e cultura. Com isso, em 2007, cria um documento, que servirá como base, denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio<sup>3</sup>” e, a partir desse documento, cada estado brasileiro elabora suas diretrizes.<sup>4</sup> Salienta-se, no

---

<sup>3</sup> “Entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a opção pelo apoio à forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos. Assim, o PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada ‘Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio’, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007” (BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento Base. 2007a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015. p. 4 ).

<sup>4</sup> Em Santa Catarina, “a implantação do curso EMIEP levou em consideração a visão dos alunos, as possibilidades de inserção social, por meio das modalidades formativas, oferecidas pela escola. O processo de implementação e implantação do EMIEP ocorreu no período de 2004 a 2006. A Secretaria iniciou com a elaboração de 29 propostas de abertura destes cursos, sendo um por região, tendo como referência histórica a gestão descentralizada em 29 regionais. Para efetivação, a SED desencadeou processo de formação continuada dos gestores e professores das 29 escolas de EMIEP, realizado, por meio de seminários presenciais com acompanhamento efetivo da consultoria estadual e nacional” (SANTA CATARINA, 2015b).

âmbito da união em colaboração com os estados da Federação, a criação do Programa Brasil Profissionalizado.<sup>5</sup>

Algumas das atuais políticas educacionais para a Educação Profissional remetem a indagações sobre como adotar práticas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerando a marca histórica da dualidade entre essas duas modalidades. Desafios apresentam-se ao EMIEP, apontando a necessidade de revisão das políticas públicas, reconfiguração do tempo e do espaço escolar, formação e valorização dos professores desta etapa da Educação Básica.

No âmbito da formação de professores, a discussão que vem ocorrendo nos últimos anos especialmente no que se refere ao Ensino Médio no Brasil é de que continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem arrastando-se há décadas. Entre as muitas divergências encontradas, há pelo menos algumas especificidades sobre os quais se pode chegar a um consenso: a falta de professores capacitados, insuficiência e inadequação de políticas públicas e de propostas para esta formação, e impactos que vêm causando sobre a qualidade do ensino.

A formação do docente constitui um problema no campo educacional em todo o Brasil. Nas palavras de Aranha (2008, p. 132), “a formação docente, tradicionalmente, tem se constituído um desafio constante para o avanço profissional e para o aprimoramento educacional”. Hoje, no Brasil, apresenta-se um cenário de desvalorização da profissão docente, um quadro em que estão agregados vários fatores, dentre eles, baixo salário, inadequada formação profissional e condições de trabalho, associados aos índices elevados de evasão escolar, entre outros.

Em relação à atuação desses professores que atuam nos cursos do EMIEP, pela complexidade que envolve sua composição, chama-se a atenção para uma dupla preocupação com sua formação. Compartilham da docência nesses cursos professores licenciados, bacharéis, tecnólogos e engenheiros, o que envolve uma complexidade de posicionamentos e de interpretações a respeito da identidade que tais cursos possuem ou estão construindo. Assim, também é complexa a formação continuada desses profissionais, a qual demanda tanto

---

<sup>5</sup> “O Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo” (BRASIL, 2007a, p. 7).  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

uma política específica para os bacharéis/engenheiros, que atuam sem a devida formação pedagógica instituída pela legislação, quanto para os professores licenciados, das disciplinas de educação geral, formados fora do contexto da profissionalização.

Importa considerar, articuladas à formação, outras dimensões da valorização dos professores, nomeadamente a carreira, remuneração e condições de trabalho. Relacionado à carreira, ganha centralidade o vínculo dos professores que atuam no EMIEP nas escolas estaduais de Santa Catarina. A precarização do trabalho pode expressar-se nos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). A forma que esses contratos são realizados, a precariedade salarial e a instabilidade, na incerteza de serem renovados para o ano letivo seguinte, são algumas das características dos professores ACT. A precarização da contratação sugere a não continuidade de um trabalho pedagógico, uma vez que cada início de ano letivo representa uma incógnita na vida profissional desse professor, que não sabe em que escola irá trabalhar e se será recontratado. Naturaliza-se a rotatividade dos professores temporários nas escolas.

De acordo com Oliveira (2013), a valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. Para a autora, o termo valorização do professor reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada. Paradoxalmente, o campo educacional apresenta-se, no primeiro ano que antecedeu a Lei nº 13.005/2014, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio. O ensino de Física é o mais inquietante, pois aproximadamente 73% dos professores que lecionam esse componente curricular não possuem formação específica (INEP, 2015).

A falta de professores habilitados para lecionar nas escolas públicas de Ensino Médio intensifica-se a partir da década de 1990 com as reformas da educação e a consequente ampliação do acesso à Educação Básica. No Brasil e em outros países, a centralidade às políticas docentes pelos organismos internacionais, com destaque à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm atribuído ênfase à formação e à avaliação como fatores decisivos na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente, da educação, quanto a aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e remuneração (OLIVEIRA, 2013). A opção pela formação e avaliação sugere que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2008). Para os autores, a organização e

expansão da formação de professores foram exaustivamente debatidas nos meios acadêmicos e passou por algumas mudanças; todavia, o mesmo parece não se verificar com o trabalho docente.

Tem-se o entendimento de que os problemas educacionais não foram enfrentados em sua totalidade. O estatuto econômico do professor e as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, condição *sine qua non* para que o trabalho dos docentes de forma ampla seja significativamente melhorado, careceram, durante os anos de 1990, de discussão teórica sobre os limites e as possibilidades das ações governamentais. Há indícios de que os docentes, mais precisamente as condições para a realização de suas funções, que estão relacionadas com o processo de seu trabalho, não se constituíram em agendas prioritárias dos sucessivos governos e de pesquisas no interregno de 1990 a 2000.

A produção acadêmica sobre as condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola pública foi arrefecida durante toda a década anterior. Muitos estudos na área da educação abordaram a formação de professores e priorizaram, segundo Leher e Lopes (2008), a representação do docente sobre o seu trabalho, as “competências” como centralidade da formação e o professor reflexivo. Por outro lado, destaca-se, a partir dos primeiros anos do século XXI, a retomada do debate sobre as condições objetivas do professor. Ganham proeminência estudos que incorporam os textos e consideram os contextos onde o trabalho do professor se realiza. Trazem, de forma enfática, o entendimento de que tornar o trabalho docente atraente para os professores que já estão nas escolas públicas, e para atrair, com qualidade, jovens dispostos a exercer a docência, passa por uma melhoria substancial das condições de trabalho e salários (OLIVEIRA, 2004; FANFANI, 2007; FELDFEBER, 2007 apud MEDEIROS, 2014).

O trabalho docente no EMIEP na rede estadual de ensino, ao ser problematizado, sugere uma imersão sobre a jornada de trabalho, para desvelar se ela se realiza em diversas escolas, onde os professores completam a sua carga horária estipulada em seu contrato. Desta forma, seu tempo pode ser escasso e estas situações acabam impedindo/dificultando que disponham de condições para participar de reuniões, cursos complementares, atividades extraclasse, entre outros. Essa situação acaba impedindo, por vezes, que esses professores sejam reconhecidos como integrantes da comunidade escolar onde trabalham de modo intermitente.

Nesse sentido, suscita compreender a valorização dos professores do EMIEP em pelo menos dois aspectos. O primeiro diz respeito aos professores dos componentes curriculares responsáveis pelas disciplinas de núcleo básico e sugere questionar se possuem

licenciatura no componente curricular que lecionam. O segundo relaciona-se aos bacharéis formados em várias áreas e, como tal, em sua maioria, não tiveram uma formação inicial para a docência. As condições de trabalho de ambos dificultam a participação em processos de formação continuada que apontem para a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura? Tais questões indicam que a formação e a valorização de professores que atuam no EMIEP merece destaque, visto que esta tem sido considerada uma possibilidade que atende aos jovens da classe trabalhadora. Com base em Kuenzer (2010), a formação de professores do EMIEP só é diferenciada quando se trata das disciplinas específicas da formação profissional. De resto, os docentes são formados nas licenciaturas que já existem.

Enfatiza-se o momento importante, em se tratando das políticas públicas, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio de 2014 a 2024. O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, está organizado em 20 metas, seguidas de 253 estratégias específicas para se efetuar a sua concretização. Nesse documento estão delimitadas finalidades para todas as etapas e modalidades da educação básica e ensino superior para os próximos dez anos. O PNE traz indicações, como a melhoria da qualidade da educação, a erradicação do analfabetismo, e também a valorização dos profissionais da educação, que é um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014a).

Interessa problematizar, no presente estudo, as metas diretamente relacionadas à valorização dos profissionais da educação, são elas: as metas de nº 15, 16, 17 e 18. A meta 15 do PNE tem como objeto a universalização da formação dos docentes da Educação Básica em cursos de licenciatura na área em que atuam; a meta 16 destaca a formação de 50% dos professores em exercício na Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*; a meta 17 tem a equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente; e a 18 trata da existência de planos de carreira em todos os sistemas de ensino no prazo de dois anos. A valorização do professor é uma questão que sempre esteve inserida nas políticas públicas de educação, entretanto as condições para a sua concretização têm sido alvo de contradições, resistências e até mesmo de conflitos por parte das diferentes esferas governamentais.

Pode-se afirmar que a política de valorização do profissional do magistério tem como base três pilares: a formação, carreira e as condições de trabalho, os quais constituem os princípios norteadores das políticas de valorização do professor. A formação é um elemento importantíssimo na valorização, uma vez que quanto mais escolarizado e maior for o grau de titulação do profissional, maiores são as possibilidades do docente receber uma remuneração melhor. Apesar dos documentos legais estabelecerem diretrizes e traçarem metas para a

valorização do professor, não é possível perceber claramente os meios para desenvolvimento desta política, como e de que forma os responsáveis devem promover e assegurar a efetiva valorização. Até hoje, a valorização do professor tem se configurado na legislação educacional brasileira como metas e diretrizes. Nas palavras de Dourado e Oliveira (2008, p. 15):

A temática da formação, da valorização e da profissionalização dos docentes tem frequentado, sobretudo nas três últimas décadas, as discussões acadêmicas e sindicais, tornando-se objeto de políticas públicas no País. Algumas coisas mudaram, nos últimos anos, sobretudo no âmbito da formação. Outras têm permanecido quase intocáveis, como a valorização e a profissionalização, nos diferentes sistemas de ensino.

Cabe considerar que a discussão sobre o EMIEP, as condições de trabalho e plano de carreira dos docentes comporta diversas situações nas redes públicas de ensino onde estão inseridas. As políticas educacionais têm efeitos diferentes sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções dos professores nas distintas redes estaduais de ensino sobre a formação dos alunos (MEDEIROS, 2014).

Com isso, o presente estudo problematizará a formação, a carreira profissional e as condições de trabalho que permeiam as práticas educativas dos professores que lecionam no EMIEP e os enfrentamentos no exercício de suas práticas laborais, tendo como local a escola pública estadual de Santa Catarina. São discussões resultantes de uma investigação desenvolvida a partir de um questionamento central: quais os entraves, os desafios e as complexidades para a valorização do professor do EMIEP do estado de Santa Catarina?

Para responder a esta questão, adota-se como objetivo geral compreender os entraves, os desafios e as complexidades para a valorização do professor de formação humanística, científica e técnica do EMIEP quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina. Apresentam-se como objetivos específicos analisar as políticas educacionais voltadas ao EMIEP; conhecer aspectos do professor e de sua formação inicial e continuada; compreender o processo do plano de carreira e as condições de trabalho do professor do EMIEP das escolas estaduais catarinenses.

Para oferecer uma base mais concreta para a pesquisa que se apresenta, utilizar-se-á o método dialético. Esta abordagem é adequada a esta pesquisa na medida em que possibilita a compreensão do trabalho do professor, ao considerar as contradições encontradas na sociedade.

Na elaboração deste estudo fez-se uso da abordagem qualitativa dos dados,

inclusos os quantitativos. A escolha por essa abordagem está relacionada à fluidez com a qual se dão os fenômenos educacionais e, conseqüentemente, é necessário lançar mão de métodos que atendam a esse caráter dinâmico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, busca-se encontrar respostas a partir da empiria, em documentos oficiais e indicadores educacionais, a respeito da formação/carreira/condições de trabalho do professor do EMIEP.

Os dados quantitativos relacionados à particularidade da valorização do professor do EMIEP em Santa Catarina foram obtidos através dos microdados do Censo Escolar de 2014, com auxílio de um *software* estatístico, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por ser um programa computacional muito utilizado nesse campo de pesquisa e pela sua capacidade de trabalhar com bases de dados de grande dimensão. São eles: matrícula no EMIEP por dependência administrativa; número de professores no EMIEP por componente curricular; perfil e formação dos professores; professores com licenciatura, tecnólogo, especialização, mestrado e/ou doutorado; vínculo e quantidade de unidades educacionais em que trabalha; infraestrutura das instituições escolares; recursos didático-pedagógicos; número de turmas; e estabelecimentos.

Diante disso, emergiram como categorias de conteúdo: *professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e valorização dos professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Nas palavras de Masson (2012, p. 6), “as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado”. Tais categorias articulam-se na compreensão dos desafios e das complexidades da valorização do professor do EMIEP.

Ainda sobre o assunto, Wachowicz evidencia as categorias de conteúdo e as categorias metodológicas:

São aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 175).

Com o entendimento baseado em Nosella e Buffa (2005, p. 359,) quando afirmam que “dialética, em seu sentido etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios”, adota-se o método dialético como “fundamental em pesquisas sobre instituições escolares ao

relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social” (p. 362).

Para a compreensão dos desafios e complexidades voltados à valorização do professor do EMIEP em Santa Catarina, fez-se necessário recortar e identificar os sujeitos da pesquisa, professores responsáveis pelos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e das disciplinas específicas. Para tanto, como já referido, serão utilizados como fontes de coleta de dados os microdados do Censo Escolar de 2014.

Com relação à categoria de conteúdo *professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*, são descritos e analisados os indicadores educacionais: formação inicial e formação continuada. Para a categoria de conteúdo *valorização dos professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*, os indicadores observados são: carga horária, vínculo e quantidade de unidades escolares, infraestrutura, recursos didáticos das redes de ensino do estado pesquisado.

A escolha teórico-metodológica desta pesquisa busca a compreensão, mais especificadamente, dos entraves, desafios e possibilidades do trabalho docente do EMIEP no estado de Santa Catarina. Os dados coletados na pesquisa foram contrastados com a teoria, com o intuito de apreendê-los “no conjunto das relações sociais de produção da existência e dentro de determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Quanto à organização e apresentação das reflexões desta pesquisa, este trabalho está organizado em dois capítulos. É relevante destacar que o capítulo teórico não foi construído, pois,

frequentemente, percebe-se a justaposição entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre os dados do referencial teórico e os dados empíricos coletados. Em razão disso, o movimento real da história é descrito de forma independente da materialidade dos aspectos singulares (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 355-356).

A partir dessa concepção metodológica, opta-se, para a dissertação, pela discussão teórica na análise dos dados, evitando, assim, a justaposição da teoria efetivamente utilizada para a análise dos dados empíricos, conforme citado anteriormente na afirmação de Nosella e Buffa (2005). Com isso, pretende-se qualificar os dados quantitativos, contrastando-os com parte das pesquisas que tratam das concepções do EMIEP, formação docente, plano de carreira.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: introdução,

desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, que contém a análise dos indicadores educacionais por meio de um diálogo com parte da produção bibliográfica que trata da formação e da valorização dos professores, a apresentação é realizada a partir das duas categorias de conteúdo, já referidas, que emergiram ao confrontar os indicadores educacionais com parte da produção bibliográfica relacionada à temática da pesquisa.

No primeiro capítulo são apresentados aspectos relacionados ao professor e à formação inicial e continuada do professor do EMIEP das escolas estaduais catarinenses, dimensão central relativa à valorização desses profissionais.

O segundo capítulo traz uma análise acerca do plano de carreira, da jornada de trabalho, e da remuneração do docente no estado de Santa Catarina, com destaque ao professor do EMIEP, e como estes contribuem para a melhoria dos processos educacionais, posto que devem contemplar vários elementos que possibilitem a valorização deste profissional. Nesse capítulo também são abordadas as condições de trabalho do docente do EMIEP e como estas condições podem atuar a favor da qualidade do trabalho docente em escolas públicas estaduais.

E, por fim, nas considerações finais são apresentadas as impressões sobre as ações dos diversos setores pesquisados referentes às dimensões da valorização do professor do EMIEP.

# 1 PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 17).*

## 1.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO PERFIL DO PROFESSOR

Com o entendimento de que a educação brasileira carrega desde o início da sua história duas direções, a análise dos caminhos percorridos pelo Ensino Médio, por meio de sua trajetória e cenário, pode auxiliar na compreensão pela busca da identidade dessa etapa da Educação Básica e o lugar do EMIEP nesse contexto. Desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado à preparação para o acesso ao ensino superior, e aquele designado para o mercado de trabalho, ou seja, o Ensino Médio não é unanimemente compreendido como uma formação básica, uma formação geral para todos os jovens. Avanços quantitativos foram conquistados. Apesar disto, muito ainda existe para ser feito a fim de que os indicadores educacionais brasileiros aproximem-se do que está previsto nas leis que os regem.

A escola média no Brasil percorreu uma longa trajetória para chegar ao que é hoje. A ausência de uma identidade na atualidade contrasta com a instituição do ensino no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, comandado por Manoel de Nóbrega. Nesse período, o ensino tinha como objetivo a religião, em especial, a difusão do Catolicismo. A escola jesuítica era regulamentada pelo *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loiola. Como consequência do ensino imposto, os índios foram perdendo suas identidades, pois os colonizadores desejavam integrá-los ao processo de produção. Ao mesmo tempo em que os jesuítas desejavam convertê-los ao Cristianismo e aos valores europeus, os colonos desejavam escravizá-los (PILETTI; PILETTI, 1997).

O ensino brasileiro esteve ligado aos jesuítas até 1759, quando foram expulsos das colônias portuguesas por Marquês de Pombal, que cria as aulas régias e uma escola pública

com ideias iluministas. A escola era reservada somente para os filhos de quem detinha poder ou de profissionais liberais que estudavam para exercerem as mesmas atividades dos pais. Os filhos de operários e agricultores eram excluídos, resultando, assim, no analfabetismo. A educação estava estagnada e para tentar solucionar esse problema, Portugal instituiu o subsídio literário para a manutenção do ensino primário e médio (PILETTI; PILETTI, 1997).

Em 1807, a família real e a corte vieram para o Brasil devido à ocupação de Portugal pelas tropas francesas. Nesse período, foram criados cursos de agricultura, laboratório de química, escolas de serralheiros, ensinavam língua francesa e língua portuguesa, aritmética, desenho, oratória e pintura. Já em 1808, evidencia-se o ensino primário orientado para o técnico, e o ensino secundário para as aulas régias e a continuidade dos estudos (PILETTI; PILETTI, 1997).

No período entre 1889 e 1929, que compreende a Primeira República, atenta-se à influência da filosofia positivista no Brasil. A reforma de Benjamin Constant tinha como uma das finalidades transformar o ensino em formador de alunos para cursos superiores. Por outro lado, ainda não havia no Brasil um órgão governamental responsável unicamente pela educação. Foi a partir da Revolução de 1930, e a chegada de Getúlio Vargas à presidência do Brasil que ocorreram mudanças no sistema educacional, com destaque à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, comandado pelo ministro Francisco Campos.

As reformas educacionais de cunho nacional, que marcaram momentos decisivos no ensino secundário, iniciam em 1931, e uma delas foi a Reforma Francisco Campos, assegurando o currículo seriado, atribuindo ao curso secundário uma dupla finalidade, a de formação geral e preparação para o ensino superior. Em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a partir dos decretos nº 19.890 e nº 4.244, o ensino foi dividido entre primário e secundário, quando o ensino primário passa a ter duração de quatro anos, enquanto o secundário passa a ter duração de sete anos, dividido em ginásio (com quatro anos de duração) e colegial (com três anos de duração) (BRASIL, 1931; BRASIL, 1942).

Passados mais de quatro séculos da história do Brasil e de sua educação escolar, em 1961, é promulgada a Lei nº 4.024, que regulamenta as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, englobando todos os níveis e modalidades do ensino. De um lado, a lei afirmava que a educação pública era um direito de todos; por outro lado, a educação escolar era obrigatória somente no ensino primário, isto é, o ginásio e colegial eram públicos, mas não eram obrigatórios. Essa lei compilava dois sistemas, e com isso oficialmente ganha legitimidade duas possibilidades de Ensino Médio: um propedêutico, constituído pelo

científico e outro profissionalizante, com os cursos industrial, comercial e agrícola (BRASIL, 1961).

Kuenzer (1992, p. 15) afirma que o que caracteriza a relação entre educação e trabalho até esse período,

[...] é a inexistência de articulação entre o mundo da ‘educação’, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio das funções operacionais que ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. (grifo da autora)

O período de 1964 a 1971 foi marcado por mudanças históricas e significativas, envolvendo o início da ditadura em 1964 e a centralidade na industrialização. Nesse período reforça-se a necessidade de pessoas para exercerem atividades no mercado de trabalho, especialmente aqueles que soubessem ler e escrever, para poderem manipular as máquinas industriais. Em consequência disso, ocorreram profundas transformações no âmbito formal, na estrutura do sistema de ensino e na formação profissional.

Era necessária uma reestruturação educacional que suprisse as necessidades impostas pelo mercado de trabalho. Com isso surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, que amplia a obrigatoriedade do ensino escolar, de quatro anos de ensino primário para oito anos, agora ensino de 1º Grau, e reconhecendo a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, no Ensino de 2º Grau. Essa lei pretendeu “romper” a dualidade, substituindo o atual Ensino Médio propedêutico e profissionalizante por uma única possibilidade, a profissionalização compulsória, cujo objetivo seria a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional (BRASIL, 1971).

A obrigatoriedade do ensino de 1º Grau e a instituição do 2º Grau profissionalizante, no início dos anos de 1970, amplia a demanda por sujeitos “dispostos” a prosseguir os estudos. As matrículas nas escolas públicas de 2º Grau, agora voltadas à formação de “técnicos”, acontecem, em grande número, por adolescentes preocupados em se inserir no mercado de trabalho. Kuenzer (2010) destaca a existência de dois percursos formativos no Ensino Médio. O primeiro, de educação geral para a burguesia, nas escolas pertencentes à dependência administrativa privada, e o outro, profissionalizante, para os trabalhadores. A fragilidade do segundo fica evidenciada em 1982, com a Lei nº 7.044, que retira a obrigatoriedade da profissionalização (BRASIL, 1982).

Durante a década de 1980 até meados de 1990, as matrículas no 2º Grau não profissionalizante oferecidas pelas escolas públicas foram aumentando. Em 1996, o 2º Grau é

transformado em Ensino Médio pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, agora considerado como última etapa da Educação Básica. Tal inclusão, de um lado, significa uma conquista na busca de uma educação de qualidade. Por outro lado, uma leitura da referida lei permitiu a regulamentação da obrigatoriedade da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97.

A histórica dualidade educacional intensifica-se com um Ensino Médio propedêutico, alheio à realidade do trabalho ou exclusivamente profissionalizante, em descompasso com a continuidade dos estudos na Educação Superior. O referido decreto, ao promover a separação entre educação geral e profissional, acentuou “um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728).

Os limites do Decreto nº 2.208/97 foram sendo apontados, principalmente pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema Trabalho e Educação (OLIVEIRA, 2009), que ressaltaram a importância de romper com a dualidade educacional e articular a formação geral com a profissional. Para o autor, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente. A possibilidade de articular formação geral e formação profissional é estabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97.

Esta providência tomada legalmente possibilitou ao MEC definir políticas públicas com o objetivo de retificar distorções de alguns conceitos e de algumas práticas que são decorrentes de medidas que foram adotadas anteriormente, e que proporcionaram e desintegraram a Educação Profissional da Educação Básica (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011), por meio do Decreto nº 2.208/97. Vale destacar no referido decreto que a Educação Profissional deixou de fazer parte da Educação Básica e passou a ser uma modalidade de ensino com constituição própria, específica e independente, podendo ser designada aos alunos que estivessem cursando concomitantemente o Ensino Médio, ou sequencial a este, conforme destaque do artigo 5 em seu parágrafo único, revogado pelo Decreto nº 5.154/04:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizantes, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específico (BRASIL, 1997a).

A possibilidade da integração do Ensino Médio à Educação Profissional é desfecho de um movimento de educadores que levaram, em 2004, à revogação do Decreto nº 2.208/97 e à aprovação do Decreto nº 5.154/04, já referido. O Ensino Médio Integrado coloca-se como possibilidade de identidade nesta etapa de ensino. Com o Decreto nº 5.154/04 passou-se a vislumbrar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, buscando, de certa forma, uma nova identidade à etapa final da Educação Básica. Entretanto, deve-se ter cautela com as propostas e experiências de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tendo em vista que elas podem dar continuidade à dualidade que sempre existiu, ou seja, formação propedêutica e/ou preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob “fachada” de discursos convincentes que são favoráveis à formação integral do indivíduo, para fortalecer a perspectiva do capital, no intuito de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelo mercado de trabalho.

A defesa por uma formação “integral” e as críticas ao Decreto nº 2.208/97 foram parcialmente atendidas no Decreto nº 5.154/2004 que, segundo Nosella (2011, p. 1.057), “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. Por outro lado, o EMIEP torna-se novamente possível com a publicação do Decreto nº 5.154/04, que restituiu a possibilidade de integração educação geral e profissional. Tal possibilidade materializou-se no texto da LDB por força da Lei nº 11.741/2008 e “pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham” (KUENZER, 2010, p. 865), ou que precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade (MOURA, 2013). Dada a sua importância, explicita-se a artigo 4º do referido decreto:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
- § 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Em 2004 e 2005, apenas dois estados abriram turmas de Ensino Médio Integrado em suas redes de ensino, Paraná e Santa Catarina. Os cursos criados relacionados ao EMIEP, simultaneamente, conduzem a um diploma com base em uma única matriz curricular, ou seja, uma única matrícula por aluno, com uma carga horária que pretende assegurar o cumprimento de duas finalidades, a formação geral e a profissional.

A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED), em 2004, iniciou discussões em torno da implantação de cursos de EMIEP e com isso, empreendendo esforços e oportunizando aos jovens a ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho. A meta da SED era de implantar um curso de EMIEP em cada uma das 30 Gerências Regionais de Educação existentes no estado. Outro quesito que deveria ser considerado pelas Gerências é que esses cursos deveriam ser oferecidos inicialmente em uma cidade onde não houvesse Educação Profissional pública de nível médio, ampliando, assim, oportunidades de acesso ao Ensino Médio e Profissional e promovendo a inclusão social e melhoria da qualidade de vida dessas regiões (SILVA, 2009).

Segundo dados estatísticos do INEP, constatou-se que na rede estadual de ensino de Santa Catarina, nos últimos anos, o número de matrículas no EMIEP teve um crescimento gradativo. De 2009 a 2014 o aumento foi de 79%, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Número de matrículas do EMIEP em Santa Catarina na Dependência Administrativa Estadual (2009 a 2014) (continua)

Ano	Número de matrículas	Variação anual
2009	3.686	-
2010	5.560	50,84%
2011	6.413	15,34%

(conclusão)

Ano	Número de matrículas	Varição anual
2012	6.821	6,36%
2013	6.502	-4,68%
2014	6.591	-11,52%

Fonte: INEP, 2009-2014.

Através dos dados, percebe-se que o estado teve sua matrícula no EMIEP em expansão, porém em 2013 o mesmo registrou pequena queda nas matrículas. Os números menores em 2013 podem ser consequência da inserção no mercado de trabalho, quando os alunos optam em trabalhar durante o dia e estudar no período noturno, conciliando trabalho e estudo. Salienta-se que o EMIEP possui matrículas somente no período diurno. Vale questionar se o comportamento negativo da matrícula no EMIEP em 2013 articula-se com as possibilidades de formação profissional trazidas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).<sup>6</sup>

Na atualidade, em Santa Catarina, o EMIEP é ofertado em 49 instituições, abrangendo 27 municípios, num total de 26 cursos distribuídos em 09 dos 13 eixos tecnológicos existentes no catálogo nacional dos cursos: *Gestão e Negócio; Controle e Processos Industriais; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Alimentícia; Informação e Comunicação; Segurança; Recursos Naturais; Infraestrutura; e Ambiente e Saúde.*

Diante desse panorama de oferta com limites geográficos de cursos de EMIEP na rede pública estadual de Santa Catarina, pode-se afirmar que a priorização do Ensino Médio Integrado ainda não se efetivou por completo, embora se deva reconhecer que o primeiro e importante passo já foi iniciado, sua implantação e implementação. Por outro lado, sua implantação com qualidade sugere ser problematizada. Importa dizer que o EMIEP seja oferecido com qualidade, pois, segundo Kuenzer (2010, p. 864), “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”. O Ensino Médio, incluso o EMIEP, preconizado pela autora aponta, por parte dos entes federados exige o, “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).

<sup>6</sup> Trata-se de uma discussão interessante, mas que não será realizada na presente dissertação.

Paradoxalmente, o campo educacional apresenta-se, no primeiro ano que antecedeu a Lei nº 13.005/2014, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio. O ensino de Física é o mais inquietante. Dos 50.543 professores, apenas 13.565 possuem formação específica (INEP, 2015). E os professores do EMIEP oferecido nas escolas estaduais de Santa Catarina?

Esta pesquisa vem caracterizar inicialmente, os professores do EMIEP, que lecionam em escolas públicas estaduais de Santa Catarina. São dados referentes à idade e sexo desses docentes. Ao considerar a faixa etária desses professores, encontra-se um número não muito considerável de docentes jovens lecionando, conforme mostra a tabela 3. Subtende-se que essa falta de professores jovens no estado pesquisado tende a ser consequência de um “desencanto” em se formar docente, pela escassez de concursos públicos para a efetivação dos mesmos, e também pela ausência de plano de carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas.

Tabela 3 – Faixa etária dos professores do EMIEP de Santa Catarina (2014)

<b>Faixa etária</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Até 24 anos	76	8%
De 25 a 32 anos	272	27%
De 33 a 40 anos	244	24%
De 41 a 50 anos	290	29%
Mais de 50 anos	122	12%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

A ausência de atratividade à carreira docente talvez justifique a maior concentração de professores do EMIEP pertencentes ao grupo de idade 41 a 50 anos. Os dados indicam a necessidade de uma política direcionada para a valorização dos professores do EMIEP e que torne a carreira atrativa aos egressos das diferentes licenciaturas. Com relação ao sexo dos professores do EMIEP, é evidente que a categoria é constituída por mulheres; como se pode notar na tabela 4 a seguir, mais de 60% constituem o quadro do EMIEP.

Tabela 4 – Sexo dos professores do EMIEP de Santa Catarina (2014)

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Masculino	389	39%
Feminino	615	61%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Nas demais etapas da Educação Básica a presença do sexo feminino é mais evidente. Ao longo da constituição do magistério brasileiro existiu, no primeiro momento, uma exclusividade e o predomínio da presença de professor do sexo masculino, situação essa que se foi modificando com o crescimento da participação das mulheres, denominado como processo de feminização do magistério (ROCHA, 2010).

Com isso, durante o século XX, a docência foi assumindo um caráter altamente feminino, e hoje, especificamente na Educação Básica, é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. Antigamente a presença da mulher na docência estava relacionada à missão, ao cuidado e ao sacerdócio. Outro fator que colaborou vigorosamente para justificar a feminização do magistério foi a vocação, conforme afirmam Bruschini e Amado (1998, p. 7):

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

Assim, são evidentes as questões históricas e sociais construídas sobre as relações de gênero na profissão docente. Atualmente, destaca-se no EMIEP um número menos expressivo de mulheres exercendo a docência, quando comparado à docência na Educação Infantil, mas ainda constituem a maioria.

A partir desses dados coletados, foi possível esboçar um perfil demográfico dos professores do EMIEP em Santa Catarina. O professor é mulher, com aproximadamente 45 anos de idade. Contudo, qual sua formação? Possui formação adequada?

## 1.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Falar sobre a formação docente é falar ao mesmo tempo de algo tão antigo quanto atual, tão discutido quanto desconhecido, tão trivial quanto essencial, substantivos esses que se opõem, mas se complementam, apontando, assim, um percurso sinuoso. E esse debate, nos últimos anos, acentuou-se devido às realizações de reestruturação do currículo escolar das instituições e dos cursos de formação, e também com produções acadêmicas intensas sobre o assunto.

Entende-se que ao realizar uma discussão sobre a formação docente, no contexto da LDB, a principal lei que rege a educação nacional, especificando as possíveis consequências e sua execução, esclarecendo suas coerências e também incoerências frente às necessidades educacionais, bem como analisando as perspectivas que essa lei suscita, seja possível contribuir para a transformação da realidade educacional do Brasil.

Através de uma análise dos artigos da LDB, é possível constatar uma preocupação precursora com a formação docente, já que as leis de diretrizes e bases precedentes não contemplavam esse aspecto. Por meio dessa lei, princípios, ações e direcionamentos visam conduzir a formação inicial e as práticas docentes em todo o país.

A discussão sobre formação docente caminha juntamente com a própria trajetória da educação no Brasil e, com isso, pesquisas apontam a necessidade de continuar com investigações na área, buscando construir e implantar políticas educacionais e práticas consistentes para amenizar os problemas vigentes.

A formação docente remete a um contexto com mudanças históricas e com grandes discussões. Importa conhecer a realidade referente à formação inicial do professor, analisando as políticas públicas que servirão, acima de tudo, para compreender as problemáticas vivenciadas atualmente, bem como conduzir as discussões em torno do contexto brasileiro e suas contradições.

A formação de professores, questão abordada com mais intensidade desde a LDB/1996, passando pelo PNE de 2001-2011, revigora-se agora no PNE 2014-2024, e, ao mesmo tempo, suscita vicissitudes e desafios ainda por ser resolvidos. Para Dourado (2015), a formação docente é um fator de suma importância no contexto da universalização da Educação Básica com qualidade. A meta 15 e suas estratégias presentes no PNE incidem nas bases para a concretização de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e formação continuada dos profissionais do quadro do magistério. Ao mesmo tempo que indicam a necessidade de ter uma formação sólida, com licenciatura em sua área, para assim

trabalhar e contribuir na constituição de condições de aprendizagem (MEDEIROS, 2014), evidencia que esta formação ainda está para ser conquistada.

Diante disso, a falta de políticas públicas regulares, inclusive as relacionadas à formação inicial do professor, tem caracterizado, historicamente, a Educação Básica (OLIVEIRA, 2010). Todavia, deve-se questionar: e a formação do professor do EMIEP?

A formação do professor do EMIEP é complexa. Há professores das disciplinas de formação geral e específica. Os primeiros sugerem que sejam licenciados. E os do segundo grupo, qual a sua formação?

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional (ARANHA, 2008, p. 141).

Os professores do segundo grupo, de acordo com Burnier et al. (2007), são provenientes das camadas populares e filhos de trabalhadores. Apresentam formação na área técnica e, com isso, experimentaram o trabalho como técnicos e formaram-se com o intuito de atender às exigências do mercado. O referido estudo aponta que alguns professores admitem ter “paixão” pela área técnica, pela tecnologia, e a maioria entrou na docência de forma inesperada, uma vez que isso não era parte de projeto de vida. Formados em instituições e percursos diversos, portando perspectivas distintas, professores da formação geral e da Educação Profissional técnica são requisitados a atuar juntos e a construir um currículo integrado (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Em Santa Catarina, nas escolas públicas estaduais, 1.004 professores atuam no EMIEP e 944 professores possuem Ensino Superior e/ou está cursando, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 5 – Escolaridade dos professores do EMIEP de Santa Catarina (2014) (continua)

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Fundamental completo	01	0,10%
Ensino Médio Normal/Magistério	07	0,70%

(conclusão)

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Ensino Médio	52	5,18%
Superior (concluído ou em andamento)	944	94,02%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Analisando os dados da tabela 5, observa-se que ainda existe a situação de “docentes” atuando apenas com Ensino Fundamental completo. O percentual de “professores” apenas com Ensino Médio lecionando para alunos do Ensino Médio é de 5,18%. Os dados demonstram um distanciamento da pretendida qualidade social preconizada nos ordenamentos legais, pois são muitos “professores” atuando no EMIEP sem formação e explicitam que a improvisação é permitida (SAVIANI, 2013).

O percentual de professores com curso superior concluído ou cursando na ordem de 94,02% pode sugerir que mais de 90% tenham formação adequada ou licenciatura na disciplina. Ao desagregar os dados do Censo Escolar de 2014 referentes à formação, expressos em tabelas subsequentes, constata-se que muitos professores possuem curso em nível superior, mas poucos possuem a licenciatura no mesmo componente curricular, ou seja, não possuem formação adequada para a disciplina em que lecionam. Além disso, é importante considerar a presença expressiva de docentes do EMIEP sem habilitação no componente curricular que lecionam. Faz-se necessário, então, evidenciar o percentual de professores com licenciatura na disciplina que leciona. A centralidade do professor, compreendido como aquele que possui licenciatura, alinha-se à Meta 15 do PNE (2014-2024) e já havia sido apontada por Kuenzer.

O professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade (KUENZER, 2011, p. 678).

No âmbito da necessária discussão sobre a formação inicial, ressalta-se a Nota Técnica nº 020/2014, do INEP, referente ao indicador de adequação da formação docente da Educação Básica. Com base nos documentos legais, distribuiu o docente, a partir de sua

formação, em cinco grupos, conforme mostra o quadro 1. Tal composição tem como objetivo possibilitar aos diferentes sistemas de ensino condições melhores para planejar ações formativas que sejam capazes de superar os desafios da formação adequada do corpo docente (INEP, 2014).

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

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

Fonte: INEP, 2014.

Pode-se considerar que o grupo 01 é formado por docentes que lecionam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação segundo os dispositivos legais. A proporção de docentes com licenciatura na área em que lecionam desse grupo poderia, por exemplo, ser a métrica utilizada para o acompanhamento da Meta 15 do PNE, nas diversas escolas e redes de ensino. Nesse grupo pode-se perceber que, segundo o MEC, a formação adequada para o docente é a licenciatura ou bacharelado na mesma disciplina que leciona, com complementação pedagógica. Pode-se questionar se os cursos de complementação pedagógica atendem à necessária apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos em educação ou, somente, à necessidade de suprir a falta de professores habilitados, uma vez que em muitos componentes curriculares há carência de licenciados e, na falta deles, os bacharéis assumem a regência.

A alternativa de ação para a adequação entre a formação do professor e a regência de disciplina dos docentes do grupo 02 poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDB. Já para o grupo 03, programas de

formação para segunda licenciatura, com carga horária reduzida de 800 a 1.200 horas, de acordo com as diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP nº 08/2008, seria uma alternativa possível aos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a). Nesse grupo estão os professores que possuem licenciatura, mas não na disciplina em que lecionam: por exemplo, professor leciona a disciplina de Física, mas possui formação em Matemática. E os docentes dos grupos 04 e 05, por outro lado, deveriam ter formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais. Percebe-se que, ao identificar cinco grupos com distintas formações, o INEP explicita as fragilidades da formação inicial do professor da Educação Básica e suscita os desafios para que todos os professores, assim designados por possuírem licenciatura, componham o grupo 01.

No Brasil, aproximadamente 59% dos professores, seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou Educação de Jovens e Adultos, possuem licenciatura na disciplina que lecionam ou então formação em bacharelado com complementação pedagógica, conforme a categoria 1 de adequação da formação docente. Tem-se também um percentual considerável de professores que possuem licenciatura diferente das disciplinas que lecionam, 24%, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 6 – Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação docente no Brasil e Santa Catarina (2014)

<b>Grupo</b>	<b>Brasil</b>	<b>Santa Catarina</b>
Grupo 1	59,5 %	59,2 %
Grupo 2	2,9%	1,1%
Grupo 3	24,3%	19,3%
Grupo 4	6,8%	4,1%
Grupo 5	6,5%	16,3%

Fonte: BRASIL, 2014b.

No estado de Santa Catarina não é muito diferente o índice de professores que possuem licenciatura nas disciplinas em que atuam; chega também a 59%, enquanto os docentes referentes ao grupo 3 somam, aproximadamente, 19%. Chama a atenção os docentes catarinenses que fazem parte do grupo 5, ou seja, aqueles que não possuem curso superior, cerca de 16%, enquanto no Brasil, apenas 6,5%.

Os dados explicitam que os sistemas de ensino têm autorizado o exercício de “não

professores”, a título precário, na função de professor na Educação Básica. Com isso, a suposta falta de professores por áreas específicas do conhecimento (PINTO, 2015) corrobora sua desvalorização. De forma paliativa foram instituídos programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional em nível médio.

O Parecer CEE nº 139/99 (BRASIL, 1999) definiu normas para implantação de programas especiais de formação pedagógica de docentes diante da carência de professores habilitados, suprindo esta necessidade, em caráter especial, baseando-se nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica, para professores que possuem diploma de nível superior e que se relacionavam com a habilitação pretendida. Segundo o parecer supracitado,

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997b).

Ainda destaca, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b). Pereira (1999) demonstra preocupação com esta orientação legal. Para o autor, em virtude da necessidade de se habilitar os profissionais que hoje estão exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação.

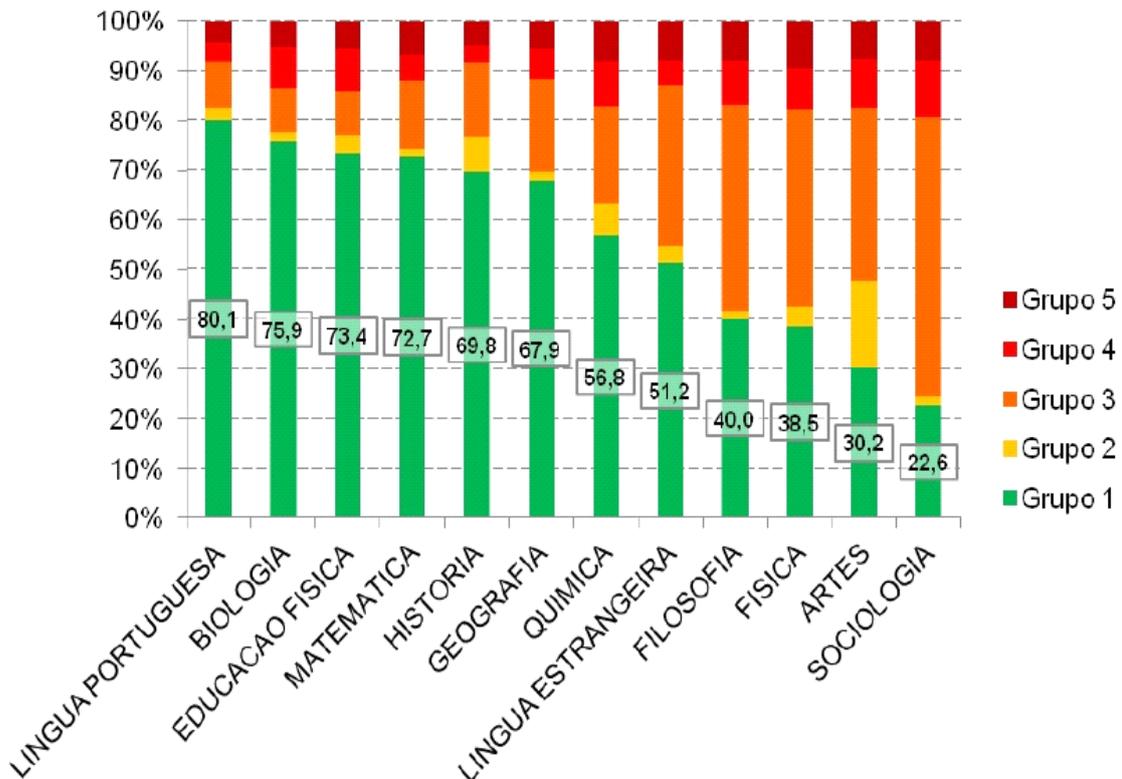
O “descuido” com o embasamento teórico na formação de professores também é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura, pois o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica (PEREIRA, 1999). Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém tornar-se um professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Para o autor,

[...] de acordo com a lógica da improvisação, profissionais de diferentes áreas são transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! O que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, ‘Dos profissionais da educação’ (PEREIRA, 1999, p. 114).

Este contexto ganha contornos ainda mais preocupantes quando se verifica a formação adequada por componente curricular do Ensino Médio. A Nota Técnica nº 020/2014, do INEP, traz uma distribuição de docentes pelo componente curricular de acordo com a categoria de formação inicial de cada professor com base no Censo Escolar de 2013, como mostra a figura abaixo (INEP, 2014).

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



Fonte: INEP, 2014.

Pode-se perceber que as disciplinas que mais possuem professores formados em licenciatura ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica

são Língua Portuguesa e Biologia, enquanto as que menos possuem são Sociologia e Artes. Chama a atenção os docentes de Sociologia, pois a maioria faz parte do grupo 3, ou seja, são docentes com licenciatura em área diferente, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica. Apesar dos ordenamentos legais preverem que cada uma das disciplinas deve ser ministrada por docentes com licenciatura, mais da metade dos docentes dessa disciplina não têm formação no componente curricular que leciona.

São números que evidenciam uma realidade muito comum nas escolas médias tanto do Brasil como de Santa Catarina, em que não é raro encontrar um docente formado em Pedagogia dando aulas de Física e alguém formado em História assumindo o conteúdo de Química, por exemplo.

A formação de docentes para atuar no Ensino Médio, em geral, tem sido destacada nos últimos anos como problemática, inclusive em documentos oficiais de âmbito nacional, como, por exemplo, o documento “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007b), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), produzido por uma Comissão instituída para analisar medidas que visem à superação da suposta ausência de professores habilitados. Esse documento mostra uma carência de cerca de 235 mil professores para atuar no Ensino Médio no Brasil.

A maior lacuna, segundo o documento, estaria nos componentes de Física, Química, Matemática e Biologia. Percebe-se que o problema está mais no sentido da baixa procura pelos cursos de licenciatura de forma geral, ou ainda pela grande evasão nos cursos oferecidos em Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país, motivos que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo que seja em uma universidade pública. O documento citado indica a possibilidade de um “apagão de professores” no Ensino Médio em geral nos próximos anos (BRASIL, 2007b). Recentemente, a ausência de professores habilitados é também atribuída ao abandono da profissão, mesmo possuindo licenciatura (PINTO, 2015).

Com intuito de ampliar a compreensão sobre a adequação da formação dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina, realizou-se levantamento do percentual de professores habilitados para lecionar Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Educação Física, Arte, Sociologia e Língua Estrangeira. Infere-se que praticamente a totalidade dos professores do Ensino Médio (92,38%), que lecionam essas disciplinas possui curso superior; por outro lado, um percentual expressivo (46,54%) tem licenciatura na área específica, ao mesmo tempo que 53,46%

possuem formação diferenciada do componente curricular que leciona ou formação em bacharel, como mostram as tabelas 7 e 8.

Ao se estabelecer comparações com os dados do Ensino Médio, tem-se na disciplina de Física cerca de 18% licenciados enquanto 1% é bacharel. Já na disciplina de Sociologia, tem-se em torno de 17% formados em licenciatura e somente 2% são bacharéis.

Tabela 7 – Professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação de Santa Catarina (2014)

Disciplina	Qtd.	Nível Superior	Área específica					
			Licenciatura	Licenciatura (%)	Bacharel	Bacharel (%)	Outras	Outras (%)
Química	1.199	1.085	389	35,85%	19	1,75%	677	62,40%
Física	1.228	1.086	198	18,23%	13	1,20%	875	80,57%
Matemática	1.792	1.662	995	59,87%	25	1,50%	642	38,63%
Biologia	1.496	1.408	748	53,13%	41	2,91%	619	43,96%
Língua Portuguesa	1.888	1.775	539	30,37%	3	0,17%	1.233	69,46%
Inglês	1.553	1.429	814	56,96%	3	0,21%	612	42,83%
Espanhol	201	191	108	56,54%	0	0,00%	83	43,46%
Arte	1.483	1.344	409	30,43%	53	3,94%	882	65,63%
Ed. Física	1.730	1.644	1.131	68,80%	18	1,09%	495	30,11%
História	1.544	1.444	897	62,12%	9	0,62%	538	37,26%
Geografia	1.461	1.350	779	57,70%	1	0,07%	570	42,22%
Filosofia	1.133	1.031	371	35,98%	18	1,75%	642	62,27%
Sociologia	1.199	1.069	186	17,40%	24	2,25%	859	80,36%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Ao focar a análise por componente curricular, percebem-se com mais clareza os principais “gargalos” da formação inicial. A situação é preocupante em todas as áreas, mas se agrava na área Ciências da Natureza. Em Física, por exemplo, apenas 18% dos professores que atuam têm licenciatura específica. Em Química o índice é um pouco maior, 35%, mas também preocupante. A análise dos dados sugere que, no âmbito do magistério e da discussão sobre sua necessária valorização, não se superou o ideário histórico com a profissão docente vista por muitos como um ato vocacional, ou seja, uma espécie de sacerdócio também para

leigos, e por este motivo não era considerado como algo que merecesse maiores aprofundamentos na área da formação e muito menos preparo para o seu exercício.

Desta forma, “fazia-se” professor aquele que observava outros mestres exercendo a função e ensinava da mesma forma que havia aprendido, de modo que a constituição do ato de ensinar não se diferenciava do modo como se instituíram outras profissões de caráter informal. Nestas condições a profissão docente expandiu-se, sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma função relativamente simples (TARDIF, 2002).

Os números mostram que, no caso brasileiro, na atualidade, enfrentam-se grandes problemas pertinentes à educação, já apontados por Gomes (2006). Para a autora, um desafio que persiste é o da formação docente em todas as esferas, que apresentam insatisfação e deficiências principalmente nos cursos de licenciatura. Este descontentamento pode estar associado às grandes mudanças da sociedade, às inovações tecnológicas que estão presentes na sociedade moderna e aos limites das políticas de formação e valorização do professor.

Mesmo com os novos contornos trazidos à formação docente no Brasil com a LDB nº 9.394/96, que propõe regularizar, fazer cumprir e atender às exigências do ensino nas suas diferentes modalidades, os limites são evidentes. Enfatiza-se, também, a existência de outros importantes documentos que fornecem caminhos e direcionamentos ainda a serem conquistados:

No Brasil, essas diretrizes foram configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação, Planejamento Político Estratégico, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, ações visando à reforma da formação dos professores foram fortemente implementadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, que procuraram dar ‘uma nova feição’ às práticas da formação (CASTRO, 2003, p. 81, grifo do autor).

Destaca-se que na LDB 9394/96 a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações foram e estão sendo implementadas, em função das determinações e prazos contidos em diversos ordenamentos legais, e que interferem na formação do professor e no sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A formação docente sofreu muitas transformações com a LDB e com as resoluções que a acompanham. Anterior a esta reforma, existiam duas modalidades de formação para professores, a do magistério em nível de 2º Grau e a atual licenciatura no curso superior. Com a LDB as exigências de formação foram amplificadas.

A LDB nº 9.394/96, ao introduzir novos parâmetros para a formação de

profissionais para a Educação Básica, sugere algumas discussões e encaminhamentos. No entanto, é importante salientar que muitas das proposições encontram-se distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e de entidades científicas e acadêmicas, em especial no que se refere à formação dos professores.

No Título VI “Dos profissionais da Educação”, a referida lei determina os fundamentos, delimita os níveis da formação docente e apresenta os quesitos para a valorização do quadro do magistério. É primordial, neste momento, proceder à análise de alguns artigos:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na opinião de Gomes (2003), o referido artigo define que a formação de docentes para a Educação Básica dê-se em nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou institutos superiores de educação, mas admite a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O artigo 63 refere-se aos “institutos superiores de educação”, presumindo o curso Normal superior, referente à formação de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação de vários níveis. De acordo com Minto e Muranaka (2002), o artigo é preocupante, uma vez que não existe a necessidade de aproximar a formação das universidades e garantir a qualidade dessa formação articulada à pesquisa e à produção de novos saberes, essenciais à formação crítica e atualizada para os profissionais da Educação. Inquieta, também, a possibilidade de programas de formação pedagógica para egressos de outros cursos que não as licenciaturas plenas.

Em relação à formação dos professores do EMIEP de Santa Catarina, a análise dos dados revela a necessidade de investimentos em políticas públicas de formação docente, para enfrentar uma realidade histórica de escassez, de inadequação e desprofissionalização, com seus impactos sobre a qualidade do Ensino Médio, cujas matrículas vêm crescendo anualmente, porém, por outro lado, não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso (KUENZER, 2010).

Ao se analisar minuciosamente o componente curricular e número de professores no EMIEP dos componentes curriculares que compõem as áreas Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, estes dados retratam a real formação desses sujeitos. É o que mostra a tabela 8. Percebe-se que os componentes curriculares com maior número de professores licenciados foram os da área de Linguagens, ou seja, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

Tabela 8 – Professores do EMIEP por componente curricular ministrado e por formação de Santa Catarina (2014)

Disciplina	Qtd.	Nível Superior	Área específica					
			Licenciatura	Licenciatura (%)	Bacharel	Bacharel (%)	Outras	Outras (%)
Química	64	62	26	41,94%	4	6,45%	32	51,61%
Física	70	64	8	12,50%	1	1,56%	55	85,94%
Matemática	92	88	59	67,05%	1	1,14%	28	31,82%
Biologia	76	75	55	73,33%	0	0,00%	20	26,67%
L. Portuguesa	79	75	61	81,33%	0	0,00%	14	18,67%
Inglês	60	56	46	82,14%	0	0,00%	10	17,86%
Espanhol	40	39	26	66,67%	0	0,00%	13	33,33%
Arte	63	60	32	53,33%	7	11,67%	21	35,00%
Ed. Física	67	64	53	82,81%	0	0,00%	11	17,19%
História	68	67	53	79,10%	1	1,49%	13	19,40%
Geografia	72	69	46	66,67%	0	0,00%	23	33,33%
Filosofia	60	56	35	62,50%	2	3,57%	19	33,93%
Sociologia	66	59	11	18,64%	2	3,39%	46	77,97%
Inform./Comp	23	17	2	11,76%	5	29,41%	10	58,82%
Profission. <sup>7</sup>	200	179	0	0,00%	98	54,75%	81	45,25%

Fonte: BRASIL, 2014b.

<sup>7</sup> De acordo com os microdados do Censo Escolar de 2014, as disciplinas profissionalizantes não são discriminadas quando informadas no Censo Escolar. Por este motivo, não é possível estabelecer uma análise mais concreta referente a essas disciplinas.

Nos dados da tabela verifica-se que é muito comum no EMIEP professores que não possuem licenciatura no componente curricular que lecionam. A situação mais crítica quanto ao número de professores por componente curricular ministrado dentro das disciplinas de formação geral é com relação à disciplina de Física, pois apenas 12% possuem licenciatura em Física e um pouco mais de 1% possuem bacharelado, sendo que quase 86% são formados em outros cursos, como Matemática, Ciências, Ciências Biológicas e Pedagogia. Em seguida aparece Sociologia, com apenas 18% licenciados e quase 4% bacharéis; por outro lado, 78% são formados em outros cursos de graduação, e até mesmo sem graduação.

Em termos legais, todo professor que atua na Educação Básica deveria ser formado em curso de licenciatura vinculado à disciplina da sua docência, no entanto, essa exigência ainda está longe de ser atendida, especialmente considerando o EMIEP. É possível observar a predominância de professores da rede pública estadual em Santa Catarina que lecionam no EMIEP com formação, mas não com licenciatura em sua disciplina, o que compromete o que se entende por formação adequada, condição necessária à educação com qualidade. Como possibilidade, vislumbra-se, inicialmente, a implementação da Meta 15 ao apontar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam e por meio de cursos de licenciaturas.

Para além do aspecto quantitativo, compreende-se que não basta formar professores apenas. É necessário que esta formação seja de qualidade socialmente referenciada. Destaca-se, então, a estratégia 15.1 do PNE que propõe uma reforma curricular fortalecendo uma ampla formação.

Estratégia 15.1 - Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, 2014a).

Considerando a importância de ampliar a formação e torná-la consistente, o CNE criou a Comissão Bicameral para estudar a matéria que elaborou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais que definem:

- Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
- Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o

que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

- Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015).

Com a institucionalização da formação inicial dos profissionais do quadro do magistério para a Educação Básica, as diretrizes estabelecem que essa formação requer um plano com características próprias de curso de licenciatura sem prescindir de articulação com cursos tecnológicos ou bacharelado, com outras licenciaturas ou ainda com cursos de formação pedagógica de docentes (DOURADO, 2015). Diante disso, constata-se que a licenciatura é imprescindível para atuar como docente, ao permitir a apropriação de conhecimentos específicos na disciplina que leciona e de conhecimentos educacionais e pedagógicos (KUENZER, 2011).

Segundo SILVA (2014) em relação à atuação dos docentes do EMIEP, pela complexidade que envolve sua composição, chama-se a atenção para uma dupla preocupação com sua formação.

Compartilham da docência nesse curso, por exemplo, os licenciados, os bacharéis e os engenheiros, o que envolve uma complexidade de posicionamentos e de interpretações a respeito da identidade que tais cursos possuem ou ainda estão a construir. Assim, também é complexa a formação desses profissionais, a qual demanda tanto uma política específica para os bacharéis e engenheiros que atuam sem a devida formação pedagógica instituída pela legislação quanto para os professores que são licenciados, com disciplinas de formação geral, formados fora do contexto da profissionalização (SILVA, 2014, p. 134).

Os dados indicam, de um lado, a precariedade da formação de professores do EMIEP, e apontam a possibilidade de ser professor do EMIEP sem ter licenciatura, graduação e, até mesmo, Ensino Médio. A presença expressiva de professores sem formação adequada para lecionar no EMIEP explica a desvalorização do professor de Santa Catarina. Por outro lado, os três últimos anos da década de 2000 marcaram conquistas importantes em relação à formação docente, e uma delas foi o Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. E é a partir desse decreto que surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (OLIVEIRA, 2015).

Esse Plano é organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, Distrito Federal, municípios e também com as IES, como mostra o artigo 1º do referido decreto:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

O PARFOR pretende atender o “integrante” do quadro do magistério que não possui formação adequada, conforme a LDB nº 9.394/96, e que se encontra em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, ou seja, em escolas estaduais e municipais.

Deste modo, percorrendo o texto da disposição legal, este plano trata da formação em curso superior de licenciatura como uma formação adequada, ou pelo menos o que se pretende para os professores atuarem na Educação Básica, cogitando também a qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício na Educação Básica como a complementação pedagógica ou uma segunda licenciatura, correspondente à formação inicial de licenciatura na área específica. Dessa forma, o PARFOR foi criado com a finalidade de garantir que os docentes em exercício na rede pública de Educação Básica obtivessem a formação exigida pela LDB, mas também foi destinado para solucionar os problemas de insuficiência de professores e oportunizar aos que já atuam uma formação adequada.

Em relação à formação docente e em se tratando do estado de Santa Catarina, através do PARFOR têm-se estendido cada vez mais cursos em nível superior, com o objetivo de impulsionar a formação dos professores da Educação Básica no estado. A Secretaria de Educação de Santa Catarina, por exemplo, dispõe de um portal<sup>8</sup> da educação para cadastros de “professores” que tenham interesse em realizar alguma formação, seja em cursos de formação de primeira licenciatura, de segunda formação em nível superior ou de formação pedagógica.

No âmbito das políticas públicas, ganha destaque a aprovação do PNE a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, já referido. O PNE (2014-2024) está estruturado em 14 artigos e 20 metas, seguidas de estratégias específicas para sua efetivação, que compreendem a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da

---

<sup>8</sup> [www.capes.gov.br/fale-conosco](http://www.capes.gov.br/fale-conosco); [www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br)

educação. Segundo Freitas, o objetivo fundamental a ser perseguido pelas políticas docentes a partir da promulgação do PNE passa a ser,

[...] em consequência a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador. Essa perspectiva vincula-se à capacidade que os estados e municípios possuem de construir políticas sólidas de trabalho educativo - escola de educação integral, fixação dos profissionais do magistério da educação básica em apenas uma escola, com jornada de trabalho integral e condições efetivas para o exercício do trabalho docente - já no ensino médio, fortalecendo os vínculos entre a juventude e os profissionais experientes em condições que permitam seu desenvolvimento enquanto intelectual comprometido com a construção de uma nova escola, o desenvolvimento integral de seus estudantes e com as mudanças sociais e estruturais necessárias na construção de uma sociedade justa e igualitária (FREITAS, 2014, p. 434-435).

Dentre as metas presentes no PNE (2014-2024), destaca-se a Meta 15, que traz em seu texto estratégias, articuladas às diretrizes do PNE, a serem implementadas em busca da valorização do professor no país, com ênfase na formação do professor da Educação Básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a).

A referida Meta prevê, num prazo de um ano, a institucionalização da política nacional de formação dos profissionais da educação, com vistas a ampliar as possibilidades de formação. Sugere implementar cursos e programas para que os professores que não possuem licenciatura ou ainda que possuam, mas em outra área distinta da sua atuação, e que estejam em efetivo exercício, tenham a formação específica em sua área de atuação (OLIVEIRA, 2015). Têm-se, no desenho dos ordenamentos legais e das políticas educacionais, limites e possibilidades à formação de professores, suscitando possibilidades de alcançar uma perspectiva de formação emancipatório-crítica. A valorização do professor, que contém a formação inicial adequada, como política constitui-se em princípio constitucional, ao considerá-la condição necessária à garantia do padrão de qualidade da educação pública brasileira (MEDEIROS, 2014). Os dados apresentados e as discussões realizadas permitem inferir que os desafios quantitativos e qualitativos relacionados à formação inicial do professor, mormente os que lecionam no EMIEP, são imensos.

### 1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao considerar os problemas relativos à formação de professores do EMIEP, vislumbram-se especificidades. Isso porque torna-se um desafio para esses profissionais apropriarem-se de conhecimentos de modo que consigam desenvolver um novo currículo com integração entre formação geral e formação específica (OLIVEIRA, 2011 apud OLIVEIRA; ANJOS, s/d).

A docência no EMIEP vem sendo ocupada por licenciados, não licenciados, técnicos de nível médio, tecnólogos, engenheiros especializados em determinados campos do saber. Os últimos geralmente têm sua primeira atuação profissional na docência sem ter nenhum contato com o magistério e/ou com essa possibilidade de ensino durante a sua formação acadêmica, exceto, em alguns casos, os estágios de docência realizados em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Evidencia-se um quadro de não formação de professores do EMIEP. De certa forma, entende-se que para ser professor é necessário apenas o conhecimento da área específica da disciplina que ele ministrará (ARANHA, 2008). Assim, “o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Neste sentido, faz-se importante discutir quais as particularidades da formação e do fazer docente no EMIEP. De acordo com Machado (2008, p. 17):

No ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão.

São muitos os desafios aos professores para o EMIEP. Cabe salientar que daqueles que lecionam as disciplinas de formação geral, espera-se uma maior articulação com o mundo do trabalho, com as práticas pedagógicas de forma interdisciplinar e integradora; o estabelecimento de relações entre os conteúdos e os eixos (ciência, cultura e trabalho); processos de contextualização mais abrangentes; compreensão do trabalho como princípio educativo; e um fazer docente numa perspectiva de emancipação do aluno (MACHADO, 2011).

A efetivação da integração só acontecerá mediante um projeto que vislumbre os seus docentes como figuras centrais para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, o que

torna mais complexas as exigências e o trabalho a ser desenvolvido na sua formação (ARANHA, 2008). Importa aos professores, que atuam nas disciplinas do EMIEP, condições para superar o histórico de fragmentação. Implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Vislumbra-se ao docente desenvolver pedagogias de trabalho criativas, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos coletivos.

A preocupação com a formação continuada do professor também é relatada na Meta 16 do PNE, quando propõe formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, conforme segue.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

Como consequência de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, a formação inicial deve ser articulada com a formação continuada. É o que expressam as estratégias da Meta 16 do PNE para a efetivação dessa formação.

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

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; (BRASIL, 2014a)

Ao considerar a situação da formação continuada dos professores catarinenses do EMIEP em nível de pós-graduação, os dados demonstram a busca por especializações e

permitem inferir que neste indicador Santa Catarina está próximo de possuir os 50% dos professores com a formação sugerida pela referida Meta nacional, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 9 – Professores do EMIEP de Santa Catarina (2014) com Especialização

<b>Especialização</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	433	43%
Não	571	57%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Vale destacar que o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, para o decênio 2015-2024, indica, em sua Meta 16: Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a).

Ressalta-se a necessária ousadia proposta na Meta 16 e os desafios que ela suscita: ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, que associam novas práticas e saberes, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades (DOURADO, 2015). O autor aponta que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação continuada. Acena-se para a necessária formação de mestres e doutores para atuar na Educação Básica. Por outro lado, percebe-se que o número de professores do EMIEP com Mestrado ou Doutorado é muito pequeno, como demonstram as seguintes tabelas:

Tabela 10 – Professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) com Mestrado

<b>Mestrado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	40	4%
Não	964	96%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Tabela 11 – Professores do EMIEP da rede pública Estadual de Santa Catarina (2014) com Doutorado

<b>Doutorado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	3	0,30%
Não	1.001	99,70%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Os dados comprovam ainda desafios para uma formação em nível de pós-graduação, ao se considerar a importância do *stricto sensu*. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte do governo estadual em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Percebe-se, no PEE (2015-2024), essa preocupação na estratégia 14.7, que sugere ofertar bolsas de estudos de pós-graduação *stricto sensu* aos professores e demais profissionais da Educação Básica das redes públicas de ensino. Na estratégia 16.7, também indicando a garantia de programas de formação de professores e profissionais da Educação Básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu e stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas IES públicas e comunitárias.

A formação continuada materializa-se também fora da esfera da pós-graduação. Possibilidades de formação continuada expressam-se em cursos de curta duração (DOURADO, 2015). Destaca-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22/11/2013, com a finalidade de promover a valorização da formação continuada dos docentes e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, em acordo com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2013b). Para participar desse processo de formação, os professores precisam atuar em sala de aula e estarem registrados no Censo Escolar. Cada docente recebe uma bolsa mensal no valor de R\$ 200,00 para realizar essa formação, que acontece presencialmente e ocorre na própria unidade escolar, essa adesão é feita através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (SISMÉDIO).

As IES formadoras, que são definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação, são as responsáveis pela formação dos formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas; os formadores regionais são os responsáveis pela formação de orientadores de estudo; enquanto os orientadores de estudo são

responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

Nas instituições escolares, a carga horária do curso foi de 200 horas, sendo 100 horas, na primeira etapa, destinadas ao estudo de seis Cadernos de Formação<sup>9</sup> e materiais complementares das Secretarias de Estado de Educação (SEDUC) e dos IES, e 100 horas, na segunda etapa, destinadas ao estudo de mais cinco Cadernos de Formação<sup>10</sup>, incluindo a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e as quatro Áreas de Conhecimento definidas nas DCNEM.

Mesmo que a oferta de formação continuada seja um direito garantido pela legislação aos profissionais da Educação Básica e esteja contemplada em documentos de âmbito nacional, o acesso e as condições sob as quais ela é oferecida aos profissionais da educação distanciam-se das propostas contidas no documento final da CONAE (2014) e no PNE (2014-2024), e incorporadas pelas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que atribuem centralidade à formação continuada. Esta, segundo as referidas diretrizes, pode ser ofertada através de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão e cursos de aperfeiçoamento.

A formação continuada deve realizar-se através de projetos formativos que tenham como foco a reflexão crítica sobre as práticas e também o exercício profissional; e a construção da identidade do profissional do magistério. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com a legislação, estabelecem que a formação continuada envolve:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

<sup>9</sup> Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e Gestão democrática da escola; Avaliação no Ensino Médio.

<sup>10</sup> Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens; Matemática.

V. cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (DOURADO, 2015, p. 313).

O exposto até aqui possibilita a compreensão de que a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica partiu da constatação da existência de um grande número de professores sem uma formação adequada para a etapa de ensino em que leciona, da apreensão de indicadores estatísticos que mostram a falta de professores licenciados em algumas áreas, assim como da compreensão da importância da formação docente para o avanço da qualidade do ensino no Brasil.

Reitera-se que o PNE chama a atenção para a necessidade de uma ampla política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, assim como as estratégias de formação dos docentes. Para Dourado (2015), no PNE várias são as metas e estratégias que se articulam com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. De maneira mais direta estão as Metas 12,15,16,17 e 18, que incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, já citadas. A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser construída, segundo o autor, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração a formação dos profissionais da Educação Básica e se “constituiu como componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301).

Perspectivar o EMIEP com qualidade social não se relaciona apenas à formação inicial e formação continuada dos professores. Requer que as questões da formação articulem-se com as condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira atrativo. Uma análise que não se enquadra nesses eixos ou que desconsidere a realidade na qual está inserido o professor do EMIEP e o funcionamento da instituição escolar tende a ser insuficiente. Na busca por maior organicidade das políticas, as diretrizes ressaltam a formação inicial e continuada “por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas

direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 306). O desafio colocado à formação do professor do EMIEP das escolas estaduais catarinenses mostrou-se imenso. E as demais dimensões da valorização?

## 2 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PLANO DE CARREIRA, JORNADA DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

*A universalização do ensino médio com qualidade social no Brasil só pode ser concretizada se a expansão da matrícula for retomada e se as condições de trabalho docente forem melhoradas com a elevação do estatuto social e econômico dos professores brasileiros da educação básica, sustentada pela formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes adequadas. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados e com sólida formação teórica pode-se vislumbrar na escola média, uma formação para que todos os jovens brasileiros sejam dirigentes (COSTA, 2013, p. 206).*

A questão da valorização do magistério da Educação Básica, presente em diferentes momentos da educação brasileira, volta à agenda pública na década de 1980, com a redemocratização política. As discussões sobre a valorização desses profissionais surgem como um eixo fundamental para uma educação de qualidade (BRITO, 2013).

Nessa perspectiva, articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação que incorpore o piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de alunos por turma, tendo como referência, no domínio do financiamento, o Custo Aluno Qualidade (CAQ) (CONAE, 2014).

As diretrizes mais recentes apontavam que, até o final do ano de 2009, todos os estados e municípios deveriam adequar ou instituir os planos de carreira do magistério. Neste âmbito ainda, segundo Bassi e Sandrini (2012), a alteração no Inciso V, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988, redefiniu um dos princípios da atuação do Estado brasileiro na educação da seguinte maneira: “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso especialmente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (p. 01).

O exposto no eixo VI, do documento final da CONAE de 2014, em relação à valorização dos profissionais do magistério, amplia a temática, incluindo questões referentes à formação, plano de carreira, remuneração e condições de trabalho de forma articulada. O documento-referência enfatiza que “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, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional [...]” (CONAE, 2014, p. 87).

Nesses termos, sinaliza ainda que:

É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes com outras categorias profissionais - de outras áreas - que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo [...]. Para tanto, faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior (CONAE, 2014, p. 87).

A respeito dos planos de carreira, o documento ressalta:

Os planos devem estimular o ingresso por meio de concurso público na carreira docente mediante regime estatutário, com regime próprio previdenciário, a formação inicial em nível de graduação para os que encontram-se em exercício e, no entanto, ainda não possuem habilitação superior e a formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, elementos essenciais ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento e compromisso com a garantia de educação de qualidade social para todos. Deve estimular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior (CONAE, 2014, p. 87-88).

O documento-referência destaca também questões mais abrangentes, que envolvem

[...] o enfrentamento dos graves problemas que afetam o cotidiano das instituições educacionais, decorrentes das condições de trabalho, da violência nas escolas, que atingem os professores, funcionários e estudantes, dos processos rígidos e autoritários de organização e gestão, e o fraco compromisso com o projeto pedagógico, entre outros. É fundamental analisar essas questões a partir da articulação entre as dimensões intra e extra institucional, numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento, para a melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades (CONAE, 2014, p. 89).

A compreensão sobre valorização dos profissionais da educação inscrita nos últimos documentos da CONAE já se encontravam na LDB, que prescreve a respeito ao considerá-la sob diversos aspectos entre eles, a formação, remuneração, seleção e carreira. A lei assegura também o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”; e a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho” (BRITO, 2013, p. 1.253).

Em seu artigo nº 67, o referido documento inclui a valorização dos profissionais da educação, assegurando concurso público de provas e títulos; piso salarial; aperfeiçoamento

profissional continuado; progressão funcional com base na titulação e avaliação de desempenho; período reservado para estudos, planejamento e avaliação, que esteja incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho.

A questão da carreira, da remuneração e das condições de trabalho do magistério público está, historicamente, enredada à problemática da qualidade do ensino, mais especificamente do ensino público, e em seu desdobramento ao processo de (des)valorização da profissão docente. Ao longo da constituição e organização da educação brasileira, a valorização do magistério constituiu-se no jogo contraditório de valores, que são próprios do processo educacional e de suas instituições e agentes na formação humana de todos os cidadãos e o não reconhecimento desses valores pelos poderes públicos em suas políticas de formação profissional, salários e incentivos. (ROCHA, 2010).

A valorização, incluindo as condições de trabalho, remuneração, plano de carreira dos profissionais da educação, constitui pauta impreterível para a União, estados, Distrito Federal e municípios, como patamar primordial para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação (CONAE, 2014).

É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente (CONAE, 2014, p. 90-91).

Segundo Monlevade (apud FERREIRA, 2008, p. 3-4), são quatro as ações que constituem o conjunto das políticas de valorização do magistério público:

I. Formação inicial e continuada: desde o normal em nível médio e as licenciaturas específicas, até o doutorado, incluindo as iniciativas de reciclagem permanente a cada novo desafio para os profissionais e a cada novo avanço do conhecimento pedagógico;

II. Piso salarial profissional: um patamar de remuneração referenciado a um valor suficiente para que o professor possa atender às suas necessidades pessoais e familiares de subsistência e de desenvolvimento profissional com um só vínculo de trabalho. Isso somente será possível a partir da criação e implementação de um Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica constituído pela totalidade de impostos vinculados à educação nos Estados e Municípios e complementado pela União e que corresponda ao custo-aluno-qualidade;

III. Jornada integral com, pelo menos, 30% de horas-atividade: a essência do ser professor não é ensinar, mas garantir a aprendizagem da totalidade de seus alunos. Para tanto, ele precisa dedicar-se integralmente a uma só escola, estar identificado com seu projeto político-pedagógico e, acima de tudo, dispor de tempo substancial para o preparo de suas aulas, e discussões coletivas com os educadores;

IV. Carreira com progressão constante e compensadora: o professor bem formado, competente e comprometido será sempre disputado pela procura do mercado de trabalho. Mesmo na situação atual de desvalorização, a educação superior, as escolas particulares e a iniciativa privada em geral, têm sequestrado os melhores educadores públicos com melhores salários e condições de trabalho.

O plano de carreira do magistério público, assegurado no artigo 206 Constituição Federal, é uma garantia de valorização dos profissionais do ensino, sendo reforçada essa perspectiva de valorização e plano de carreira através da LDB e das leis que regulamentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a legislação que regulamenta a carreira do magistério está vinculada a três documentos legais: o Estatuto dos Funcionários Públicos, o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira. É interessante salientar a definição de alguns desses termos relacionados à carreira apresentada por Dutra Jr. et al. (2000, p. 36):

O **estatuto** corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O **plano de carreira** consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, **carreira** constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (grifos nossos)

A carreira do magistério público estadual de Santa Catarina é regulamentada pela Lei nº 6.844, desde 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual (SANTA CATARINA, 1986). Essa lei substituiu o estatuto anterior, assegurado pela Lei nº 5.205, de 1975, que, por sua vez, havia revogado as Leis nº 2.293, de 1960, e nº 2.942, de 1961. Historicamente, a regulamentação e as alterações estatutárias do magistério público de Santa Catarina seguiram os respectivos cenários de reformas de ensino e diretrizes nacionais (BASSI; SANDRINI, 2012).

As normativas de carreira do magistério público de Santa Catarina também são decretadas no Plano de Cargos e Carreira da categoria, que está regulamentado pela Lei Complementar Promulgada nº 1.139, de 28/10/92, em que foi assegurada a nova sistemática de vencimentos e instituídas as gratificações (SANTA CATARINA, 1992). A mencionada lei revogou, na íntegra, a Lei Complementar nº 49/92, que havia inicialmente instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Estadual, no entanto ficou em

vigor por apenas seis meses (BASSI; SANDRINI, 2012). O objeto da dissertação e as normativas sugerem questionar: o ingresso à carreira docente na rede estadual de ensino dá-se por meio de concurso público?

De acordo com os dados da Diretoria de Desenvolvimento Humano (DH) da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, em 2014, contabilizavam aproximadamente 11.044 professores efetivos e 14.007 professores ACT, os quais representam, portanto, 56% dos professores da Educação Básica estadual. Com base nos microdados do Censo Escolar de 2014, chegou-se a um total de 1.004 docentes que atuam no EMIEP em Santa Catarina, já referidos anteriormente. Desse total, menos de 500 são professores efetivos, ou seja, concursados, sua situação na escola é estável, mas ainda há um número considerável de professores contratados temporariamente, conforme a tabela abaixo.

Tabela 12 – Tipo de vínculo dos professores de Santa Catarina que atuam no EMIEP (2014)

<b>Tipo de vínculo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Efetivo	480	48%
ACT	524	52%
Total	1.004	100%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Nas instituições da rede pública de Santa Catarina, o processo seletivo para se efetivar como professor ocorre por meio de concurso público. Nesta modalidade, depois de passar pelo estágio probatório, com duração de três anos, o professor efetivo passa a ter estabilidade, com a garantia de não ser demitido, a não ser por um processo administrativo. Desse modo, não há ingresso de professores para o quadro efetivo sem passar pelo concurso público, depois de ser divulgado pelos órgãos oficiais responsáveis do governo.

É importante reservar espaço, nesta descrição, para os professores ACT, particularmente devido à substancial proporção que, há pelo menos quatro décadas, vem ocupando no exercício da docência. A legislação sobre esse tipo de contrato retroage a 1973, com a edição da Lei nº 4.886 (SANTA CATARINA, 1973), que previa a designação “de professores a título precário e em caráter suplementar [...] para ministrar aulas excedentes em estabelecimento de ensino oficial, antes de ter sido aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”. Atualmente, a contratação dos professores ACT, após várias alterações, é regulamentada pela Lei Complementar nº 456 (BASSI; SANDRINI, 2012, p. 03).

Os professores “temporários” são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), contratados por um ano ou um período menor quando estiverem ocupando uma vaga vinculada, ou seja, quando estiverem ocupando a vaga de outro professor que está afastado, como licença-saúde, licença-gestação, exercendo função gratificada, entre outros. Cabe enfatizar que não adquirem vínculo empregatício permanente / estabilidade no emprego.

Percebe-se que esses contratos temporários dos professores contribuem significativamente com o processo de precarização do trabalho docente, uma vez que não possibilitam aos professores a criação de um vínculo com a instituição em que atuam, muito menos garantem os direitos trabalhistas que têm os que fazem parte do quadro de efetivos (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

A contratação sem concurso público, de forma contraditória, encontra respaldo na Constituição Federal e na própria legislação específica de Santa Catarina. O artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, determina que a “lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). O período de contratação na rede estadual de ensino corresponde ao calendário anual escolar, ou seja, ao final de cada período, os designados são dispensados e, no próximo ano, ficam sem trabalho, e, conseqüentemente, sem remuneração, à espera da recontração. No ano seguinte, dependem de novas convocações, a partir das demandas da rede de ensino para serem novamente contratados.

A alta rotatividade dos professores temporários que estão no EMIEP evidencia a não continuidade de um trabalho pedagógico, uma vez que cada ano letivo representa uma incógnita na vida desses profissionais, que não sabem em qual escola irão atuar, e se serão admitidos novamente. É importante destacar que estes profissionais não recebem remuneração durante as férias escolares, já que neste período estão desempregados em virtude do encerramento de seus contratos no fim de cada ano (FERREIRA, 2008).

Os dados apresentados na tabela 13 permitem inferir que em um contexto de múltiplas funções atribuídas ao professor, contraditoriamente, a precarização e a flexibilização do trabalho são explícitas. Este contexto de trabalho docente adverso, para Oliveira (2004), é comum manifestação da intensificação do trabalho, materializada na extensão da jornada, muitas vezes em mais de uma escola.

Dedicar-se a uma determinada escola e a seus alunos também não faz parte da realidade de muitos professores do EMIEP de Santa Catarina. Aproximadamente 30% desses professores trabalham em mais de uma escola, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 13 – Atuação do professor por número de escolas (2014)

<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de professores</b>	<b>Percentual</b>
01	705	70,22 %
02	237	23,60%
03	56	5,58%
04	6	0,60%
<b>Total</b>	<b>1.004</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL, 2014b.

Trabalhar em uma única escola não é privilégio. Saviani (2011, p. 12) explica que é primordial a implantação de tempo integral em uma única escola com tempo “dedicado à preparação de aulas, correção de trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldade de aprendizagem”. Os dados trazem um número expressivo de professores que trabalham em uma única escola, e com isso afirmam o que o documento final da CONAE (2014) assegura:

Implementar, no âmbito da União, estados, DF e municípios, planos de carreira para os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (CONAE, 2014, p. 82).

Associada ao “esforço docente”, enfatiza-se a jornada de trabalho semanal dos professores das escolas estaduais dividida em 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais, conforme a carga horária curricular da instituição escolar. A concentração da carga horária do professor em uma única escola é considerada de fundamental importância, pois evita os deslocamentos entre as instituições escolares. Essa itinerância provoca um custo adicional ao seu salário, sem contar o tempo gasto, como também a variedade de tarefas e encargos provocados pelo número excessivo de alunos e seus desdobramentos nos vários universos escolares em que o professor fica inserido (GURGEL, 2006).

Os professores estendem sua jornada de trabalho por meio da ampliação de sua carga horária, através do número de aulas, ou seja, assumem mais turmas para fechar sua carga horária. E, em se tratando das singularidades do EMIEP, os dados do Censo Escolar mostram que a maioria dos professores leciona em mais de 10 turmas, como demonstra a tabela a seguir. Vale destacar que as turmas não são apenas do EMIEP.

Tabela 14 – Quantidade de turmas em que o professor do EMIEP do estado de Santa Catarina leciona (2014)

Turma	Quantidade		Percentual
		Professor	
01		39	3,88%
02		42	4,18%
03		48	4,78%
04		67	6,67%
05		42	5,18%
06		48	4,78%
07		42	4,18%
08		58	5,78%
09		71	7,07%
10		46	4,58%
11		66	6,57%
12		51	5,08%
13		54	5,38%
14		70	6,97%
15		43	4,28%
16		45	4,48%
17		31	3,09%
18		27	2,69%
19		26	2,59%
20		28	2,79%
21		22	2,19%
22		3	0,30%
23		4	0,40%
24		2	0,20%
25		3	0,30%
26		2	0,20%
27		5	0,50%
28		1	0,10%
29		2	0,20%
30		2	0,20%
31		0	0,00%
32		0	0,00%
33		2	0,20%
34		0	0,00%
35		1	0,10%
36		0	0,00%
37		1	0,10%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Na organização da jornada de trabalho dos professores, tanto efetivos como ACT, 20% destinam-se à hora-atividade<sup>11</sup>, relativas ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe. Essa hora-atividade, segundo o plano de cargos e carreiras, deve ser cumprida, obrigatoriamente, na instituição escolar. Dessa forma, para uma jornada de 40 horas-aula semanais, por exemplo, 32 devem ser trabalhadas em sala de aula, enquanto as outras 08 devem ser usufruídas em horas-atividade.

O plano de carreira estadual estabelece uma singularidade relacionada às horas-atividade que faculta aos professores a possibilidade de ministrarem aulas acima do mínimo estabelecido na jornada em sala até o limite das horas-atividade, estimulados por um acréscimo monetário à remuneração.

O número de horas-atividade proporcional a cada uma das jornadas pode ser acrescido à jornada como ministração de aulas além do mínimo da jornada em forma de aulas excedentes. Para cada uma dessas aulas excedentes o professor com jornada de 40 horas semanais, por exemplo, poderá assumir e ministrar até 8 horas-aula, e para cada aula, o professor receberá um valor adicional correspondente a 2,5%, calculado sobre o vencimento do cargo efetivo. O professor com carga horária de 30 horas-aula pode ministrar até 6 aulas excedentes, com um percentual de 3,33% para cada uma; para a jornada de 20 horas-aula, 4 aulas excedentes com percentual de 5% cada uma; e para carga horária de 10 horas-aula, 2 aulas excedentes com acréscimo percentual de 10% cada uma, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2 - Jornada de trabalho, número possível de aulas excedentes e percentual de acréscimo ao vencimento básico por aula excedente

Jornada de 40 h/a		Jornada de 30 h/a		Jornada de 20 h/a		Jornada de 10 h/a	
Horas-aula excedentes	% de acréscimo por aula	Horas-aula excedentes	% de acréscimo por aula	Horas-aula excedentes	% de acréscimo por aula	Horas-aula excedentes	% de acréscimo por aula
33 <sup>a</sup>	2,5	25 <sup>a</sup>	3,33	17 <sup>a</sup>	5	9 <sup>a</sup>	10%
34 <sup>a</sup>	5	26 <sup>a</sup>	6,66	18 <sup>a</sup>	10	10 <sup>a</sup>	20%
35 <sup>a</sup>	7,5	27 <sup>a</sup>	10	19 <sup>a</sup>	15		
36 <sup>a</sup>	10	28 <sup>a</sup>	13,33	20 <sup>a</sup>	20		
37 <sup>a</sup>	12,5	29 <sup>a</sup>	16,66				
38 <sup>a</sup>	15	30 <sup>a</sup>	20				
39 <sup>a</sup>	17,5						
40 <sup>a</sup>	20						

Fonte: BASSI; SANDRINI (2012, p. 04).

Nota: \*Os percentuais de 3,33% para cada aula excedente da jornada de 30 horas aula, de 5% para a de 20 e o de 10% para a de 10 foram calculados de forma a preservar o mesmo valor gerado pelo cálculo de 2,5% por aula excedente sobre o vencimento do cargo efetivo.

<sup>11</sup> É importante mencionar que Santa Catarina não cumpre a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei nº 11.738/08). Santa Catarina cumpre o valor do piso, mas não a jornada extraclasse. A referência mínima é de 33,33%.

As aulas excedentes e o grande número de contratações de professores ACT parecem ter se transformado em estratégias levadas a cabo pelo governo estadual para conter, ou até mesmo reduzir, os gastos com a educação e contornar a realização de concursos públicos para professores. As aulas deixadas em aberto pela redução do quadro efetivo, seja pelo afastamento de professores decorrente de licenças, ou pelo aumento das aposentadorias, vêm sendo transformadas em aulas excedentes, que deveriam originalmente cobrir apenas as situações emergenciais como as licenças mencionadas e a ampliação da rede de ensino, até mesmo a realização de concurso e ingresso de novos professores efetivos (BASSI; SANDRINI, 2012).

O crescimento do número de matrículas levou ao aumento do número de professores e à extensão da jornada de trabalho. O principal motivo para o professor aumentar sua jornada de trabalho, seja assumindo mais aulas ou turmas na própria rede de ensino, ou ainda, acumulando cargo na mesma ou em outra rede, foram os baixos salários (MONLEVADE, 2000).

A ausência de políticas educacionais que valorizem os profissionais da educação e as pressões da sociedade capitalista condicionam o professor a trabalhar em mais de uma instituição escolar e talvez em mais de um emprego. Contraditoriamente, a progressão salarial da carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, está prevista no Parecer n° 09/09 (MEDEIROS, 2014).

O Parecer n° 09/09 define como elemento importante nos planos, a diferenciação dos ‘vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica’ por meio do reconhecimento de diferenças de ‘titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, e percentual compatível entres estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado (SOUZA et al., 2012, p. 308).

O plano de carreira do magistério da rede estadual de Santa Catarina, que inclui os professores do EMIEP, agrega elementos de progressão e evolução da remuneração ao longo da carreira. Esses progressos são baseados na titulação, na formação continuada, no tempo de serviço e na avaliação de desempenho. Segundo Bassi, Debóvi e Sandrini (2012), a progressão funcional ocorre de duas maneiras no estado de Santa Catarina: de forma horizontal, por tempo de serviço; e vertical, por titulação. A progressão funcional horizontal ocorre a cada 03 (três) anos, no mês de aniversário do servidor público, que pode “conquistar 01 (uma) referência pela comprovação de tempo de serviço e 01 (uma) pelo alcance de desempenho satisfatório no exercício do cargo, no qual será considerada também a frequência

e/ou ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização” (p. 66). Já a progressão funcional vertical, ocorre de duas maneiras:

- (1) dentro da mesma habilitação para o nível seguinte e em referência de vencimento imediatamente superior, observando os critérios da progressão horizontal quando o professor alcançar a última referência;
- (2) para o nível correspondente à nova habilitação e em referência de vencimento imediatamente superior. Essa progressão poderá estar condicionada a mudanças ou não de área de ensino, disciplina, formação, atuação ou local de trabalho e se dará de dois em dois anos, por meio de processo de seleção, para preencher as vagas existentes. Sem esse condicionante, poderá ocorrer a qualquer tempo, mediante apresentação de nova habilitação adquirida (BASSI; DEBÓVI; SANDRINI, 2012, p. 66-67).

Em se tratando da remuneração e da progressão na carreira, o quadro abaixo informa a tabela de vencimento básico de 2016, conforme a posição em níveis e referências, para os docentes habilitados com Ensino Médio, com a graduação (licenciatura plena) e com pós-graduação, esta última dividida em pós-graduação, Mestrado e Doutorado. É possível simular, com base nas tabelas e nas regras estabelecidas no plano de carreira, exemplos de progressão, dentro da mesma habilitação e com a incorporação de novas habilitações.

Quadro 3 - Vencimento do profissional do magistério de Santa Catarina referente a 2016

Habilitação	Referências							
	Níveis	A	B	C	D	E	F	G
Magistério de 2º Grau	1	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	2	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	3	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura de 1º Grau	4	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	5	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	6	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura Plena	7	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.450,19	2.513,95	2.579,36	2.646,50
	8	2.397,43	2.459,74	2.523,66	2.589,27	2.656,57	2.725,61	2.774,77
	9	2.535,06	2.600,87	2.668,38	2.737,66	2.808,73	2.859,97	2.934,21
Pós-Graduação	10	2.745,55	2.816,84	2.889,99	2.965,05	3.042,06	3.121,07	3.202,13
Mestrado	11	3.052,05	3.131,45	3.212,93	3.296,51	3.382,28	3.470,29	3.560,60
Doutorado	12	3.368,50	3.456,25	3.546,30	3.638,70	3.733,53	3.830,80	3.930,62

Fonte: SANTA CATARINA, 2015c.

Ao ingressar por meio de concurso público o professor, com titulação máxima de nível médio, é enquadrado no plano de cargos *no nível 1 referência A*, permanecerá em estágio probatório por três anos e será considerado estável a partir de sua última avaliação. Após o encerramento do estágio probatório, esse professor poderá requerer uma referência

pelos 3 (três) anos de serviço e outra pela participação em cursos de educação continuada, no mês de seu aniversário. Assim, ele passará para *nível 1 referência C* e, se este permanecer com a mesma habilitação de nível médio, passará pelo mesmo processo conseqüentemente, até esgotar o nível 1, assim, o professor passará para o nível 2 na referência, mas, de acordo com a tabela, o vencimento permanece igual, a não ser que o servidor mude de nível.

Quanto à progressão vertical, se o servidor concluir sua licenciatura plena, poderá reivindicar a qualquer tempo, com a apresentação da nova habilitação comprovada através de certificado ou diploma, pois, neste caso, não implicará em mudanças na sua área de atuação. Desta forma, passará do nível em que estiver na habilitação de Ensino Médio para a de *nível 7* e na referência com vencimento igual ou superior a que se encontrava até então.

Desde a Lei nº 5.692/71 vinculava-se a remuneração do magistério à formação docente, independentemente do grau escolar de sua atuação. Portanto, a maioria dos planos de carreira da década de 1970 continha níveis relativos à formação, como 2º Grau, modalidade normal, licenciatura curta, licenciatura plena, estudos adicionais, e pós-graduação, como Especialização, Mestrado e Doutorado, a partir do estímulo à formação continuada. A progressão era automática, e a diferença entre os níveis iniciais de formação e os demais era geralmente maior, se comparada com os planos de carreira das décadas de 1980 e 1990.

Aos professores da Educação Básica somente em 2008 é que foi estabelecido o PSPN, criado pela Lei nº 11.738/08 e que fixou um valor mensal de piso salarial, válido em todo o território nacional, para professores com formação de nível médio na modalidade Normal para cumprir jornada de 40 horas semanais, sendo 2/3 em interação com alunos e 1/3 para outra atividade. Assim dispõe em seu artigo 2º:

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal prevista no Art. 62 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º. O piso salarial nacional profissional é o valor abaixo do qual a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º. Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º. Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no *caput* deste artigo.

§ 4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º. As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica [...] (BRASIL, 2008b).

A implementação do Piso Nacional Salarial (BRASIL, 2008b) dar-se-á conforme o artigo 3º da lei citada nº 11.738/08:

O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, será de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

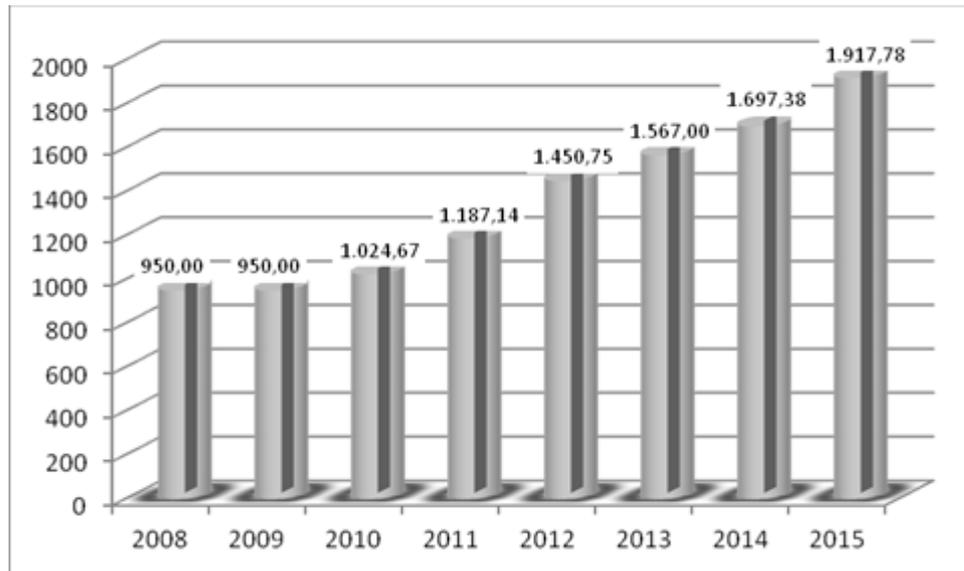
§ 1º A integralização de que trata o *caput* deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido na Lei nº. 11.738/08 (BRASIL, 2008b).

Nos últimos anos, a remuneração dos professores que iniciam no magistério da rede estadual vem melhorando, como mostra no gráfico 1. Se se tomar como referência o PSPN e as respectivas variações ano a ano, percebe-se que houve uma maior variação entre 2011/2012, que chegou a 22% de aumento. Mas, ainda, a valorização de todos os profissionais em relação às demais carreiras do setor público é defasada, principalmente para aquelas com escolaridade em nível superior (MORICONI, 2008). Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário mínimo deveria ser de R\$ 3.118,62 a ser pago no mês de janeiro de 2015, bastante longe do PSPN.

A expectativa é de que até o sexto ano da vigência do PNE, ou seja, até 2020, a remuneração dos docentes da Educação Básica da rede pública esteja correspondente à de outros profissionais com escolaridade equivalente, consoante especificado na Meta 17 da referida lei (OLIVEIRA, 2015).

Gráfico 2 - Evolução do piso salarial nacional do magistério em reais (2008 a 2015)



Fonte: BRASIL, 2015b, com adaptação e elaboração gráfica da autora.

O PEE (2014 – 2024) de Santa Catarina também traz como referência o PSPN como forma de valorização do professor, conforme demonstra a Meta citada abaixo.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério da rede pública de educação básica, assegurando no prazo de 2 (dois) anos a existência de plano de carreira, assim como a sua reestruturação, que tem como referência o piso nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste Plano (BRASIL, 2015a, p. 31).

Com isso, estima-se que até o ano de 2020, o rendimento médio dos professores da Educação Básica deve ser igual à média salarial de profissionais com escolarização equivalente. O PEE traz 13 (treze) estratégias para a realização e cumprimento dessa meta. Diante disso, destacam-se algumas delas:

17.1 Realizar, no prazo de 2 (dois) anos, a implantação ou a atualização dos Planos de Carreira para os profissionais da educação básica pública, respeitando a legislação federal.

17.3 Proporcionar condições de trabalho, valorização dos profissionais da educação e concretização das políticas de formação, como forma de garantia da qualidade na educação.

17.4 Garantir o cumprimento da legislação nacional quanto à jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede pública de ensino.

17.6 Assegurar a realização periódica de concurso público para provimento de vagas, comprovadamente, excedentes e permanentes, de modo a estruturar as redes públicas de educação básica, com pelo menos 80% (oitenta por cento) dos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da educação não docentes, que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que

estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano (BRASIL, 2015a, p. 31).

A mencionada meta e suas estratégias referem-se tanto à discussão da carreira, condições de trabalho, remuneração do professor quanto aos fatores determinantes à universalização do Ensino Médio com qualidade. De acordo com a estratégia 17.3, percebe-se que as condições de trabalho docente são fatores discutidos quando se refere à qualidade do ensino. O estudo das relações do ambiente e da organização do trabalho docente, assim como suas reais condições vividas dentro e fora do ambiente escolar, constitui-se em uma necessidade para compreender quais são esses determinantes que afetam o processo ensino-aprendizagem e quais as tensões vividas pelos professores no ambiente de trabalho.

No conceito de PSPN três pilares da carreira profissional encontram-se contemplados: salário, a formação e a jornada de trabalho. Contudo, ainda resta um quarto ponto para completar os elementos característicos à valorização dos profissionais da educação, as condições de trabalho (FERREIRA, 2008). Existem vários fatores que determinam as condições do trabalho docente, dentre eles, têm-se as condições físicas das escolas, ou seja, a infraestrutura, e os recursos pedagógicos disponíveis. Através de pesquisas realizadas em escolas estaduais no Brasil, as autoras Odelius e Batista (1999) ressaltam as principais razões que justificam a importância de se estudar a infraestrutura das instituições escolares enquanto uma das condições relevantes para o desempenho docente:

A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim – a educação propriamente dita – diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo mais produtivo, além de ser mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e colocado no centro das estratégias de desenvolvimento, afinal melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino (ODELIUS; BATISTA, 1999, p. 162).

As autoras explicam que, devido à infraestrutura inadequada das escolas, o trabalho docente é afetado, uma vez que em decorrência de não possuírem os materiais adequados para desenvolver suas atividades, os professores precisam de um esforço ainda maior para preparar suas aulas, ou então, eles mesmos necessitam providenciar esses materiais para utilizá-los em suas atividades.

Com os microdados do Censo Escolar, foi possível analisar em que condições os professores do EMIEP materializam seu trabalho na escola. Os dados das tabelas a seguir demonstram que nem todas as escolas oferecem a seus professores condições essenciais à apropriação/construção do conhecimento.

Tabela 15 – Infraestrutura das escolas com EMIEP de Santa Catarina na dependência administrativa estadual (2014)

<b>Estrutura</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sala da Direção	46	94%
Sala de Professores	48	98%
Laboratório de Informática	47	96%
Laboratório de Ciências	26	53%
Quadra de Esportes Coberta	33	67%
Quadra de Esportes Descoberta	21	43%
Biblioteca	43	88%
Refeitório	29	59%
Auditório	21	43%
Pátio Coberto	24	49%
Pátio Descoberto	31	63%

Fonte: BRASIL, 2014b.

Os dados do Censo Escolar de 2014 revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de EMIEP, como laboratórios de Ciências, pátio, quadra de esportes e auditório não são oportunizados a todos os alunos.

Em todo o estado de Santa Catarina, existem, no total, quarenta e nove (49) escolas que oferecem o EMIEP, e o recurso de infraestrutura mais oferecido é o Laboratório de Informática, com 96% das escolas atendidas. Referente às escolas com Laboratórios de Ciências, este quadro é ainda precário, pois apenas 26 escolas que dispõem do EMIEP são atendidas por este tipo de recurso. Ressalta-se também a ausência de auditórios em 28 escolas. Pode-se inferir que em Santa Catarina professores do EMIEP não têm infraestrutura adequada para trabalhar sua disciplina. E, para a maioria dos matriculados na última etapa da Educação Básica, não são oferecidas condições educativas imprescindíveis à apropriação/construção do conhecimento. Sem laboratórios e outros espaços, o direito ao novo, que é o aprendizado intelectual, é-lhes negado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Os dados indicam ainda que escolas da rede estadual de Santa Catarina que oferecem o EMIEP apresentam limites em alguns quesitos, como auditório, pátio coberto, refeitório, quadra de esportes. Esses resultados demonstram o quanto ainda é preciso avançar

para proporcionar aos alunos um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente na rede pública.

A insuficiência de insumos básicos, como bibliotecas com acervos adequados, profissionais qualificados, considerados suporte para o desenvolvimento da educação é preocupante e aponta para a falta “de qualidade nas condições de oferta do Ensino Médio no Brasil” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 662).

A infraestrutura das escolas reflete sobre as condições de ensino aprendizagem primordial à permanência do aluno na escola. Condições essas que requerem um ambiente com estrutura adequada, agradável e que seja capaz de oferecer aos alunos instrumentos que possam favorecer sua aprendizagem e estimulá-los a permanecer na escola (OLIVEIRA, 2015).

Ao analisar os recursos didáticos das instituições que possuem o EMIEP, os dados indicam uma insuficiência de materiais.

Tabela 16 – Recursos didático-pedagógicos das escolas com EMIEP e Ensino Médio Regular de Santa Catarina na dependência administrativa estadual (2014) (continua)

<b>Escolas EMIEP</b>	<b>Qtd. turma</b>	<b>TV</b>	<b>DVD</b>	<b>Máq. Cop.</b>	<b>Retro</b>	<b>Equip. Impr.</b>	<b>Ap. som</b>	<b>Net</b>
EEB Dr. Otto Feuerschuette	4	2	3	2	1	4	4	1
Centro de Ed. Profissional Diomício Freitas	9	8	4	1	4	9	1	1
EEB Sagrado Coração de Jesus	5	2	1	2	1	2	3	1
CEDUP Abílio Paulo	33	12	2	3	1	12	1	1
EEB Walter Holthausen	1	5	2	2	1	5	3	1
CEDUP Hermann Hering	50	4	2	2	5	1	3	1
EEB Nereu Ramos	3	2	0	2	0	3	1	1
EEB Prof. Henrique da Silva Fontes	1	5	3	2	0	3	3	1
CEDUP Renato Ramos da Silva	16	3	1	2	2	9	1	1
CEDUP Caetano Costa	9	1	2	1	2	1	0	1
EEB Manoel Cruz	3	5	5	1	2	3	12	1
EEB Araujo Figueiredo	2	6	3	2	1	6	7	1
EEB Coronel Gasparino Zorzi	6	4	2	1	2	1	6	1
EEB Major Cipriano R. de Almeida	2	3	1	1	3	3	3	1
EEB Arabuta	1	3	2	2	1	6	3	1
EEB Prof. Olavo Cecco Rigon	18	12	7	5	2	5	2	1
EEB Cordilheira Alta	5	9	10	1	1	4	6	1

(conclusão)

<b>Escolas EMIEP</b>	<b>Qtd. turma</b>	<b>TV</b>	<b>DVD</b>	<b>Máq. Cop.</b>	<b>Retro</b>	<b>Equip. Impr.</b>	<b>Ap. som</b>	<b>Net</b>
EEB Pedro Maciel	5	6	4	2	1	2	5	1
EEB Felisberto de Carvalho	7	5	4	1	1	2	17	1
EEB Profª. Jurema Savi Milanez	4	17	10	1	0	5	11	1
EEB Rui Barbosa	4	10	8	0	2	6	6	1
EEB Soror Angélica	9	16	2	2	1	7	16	0
EEB Pe. Balduino Rambo	1	10	5	1	2	3	6	1
EEB Profª. Maria da Glória Mattos	1	6	2	1	2	3	3	1
EEB Profª. Elza M. de Moura	4	14	13	2	1	3	8	1
EEB Raul Pompeia	4	3	3	3	1	2	8	1
EEB Emílio Garrastazu Médici	4	9	9	1	1	5	5	1
EEB Everardo Backheuser	3	4	2	0	1	8	6	1
EEB Adelaide Konder	5	3	3	1	0	3	3	1
EEB Profª. Francisca A. Gevaerd	4	1	1	1	2	3	3	1
EEB Maria Rita Flor	7	5	2	2	2	2	1	1
EEB Profª. Maria Solange Lopes de Borba	5	3	1	4	1	3	3	1
EEB Francisco Mazzola	3	4	2	1	3	6	3	1
EEB Pres. Artur da Costa e Silva	3	5	2	2	3	1	5	1
EEB João Roberto Moreira	3	4	1	4	1	5	2	1
EEB Estanislau Schumann	2	3	2	1	1	3	2	1
EEB Profª. Valdete I. P. Zindars	4	3	2	2	0	5	2	1
EEB Domingos Barbosa Cabral	4	3	2	1	1	3	1	1
EEM Eng. Annes Gualberto	9	5	2	2	1	4	3	1
EEB Vinte e Cinco de Maio	3	1	1	1	1	1	1	1
ESC Familiar Rural Santo Agostinho	4	2	1	1	0	1	0	1
EEB São João Batista	4	2	2	1	1	2	3	1
Casa Familiar Rural Saudades	4	2	2	1	1	1	1	1
CEDUP – Centro de Ed. Profis.	3	3	1	1	3	2	4	1
Casa Familiar Rural Modelo	4	1	1	2	1	2	1	1
EEM Dite Freitas	3	5	3	2	2	7	1	1
Casa Familiar Rural Esperança	4	1	0	1	0	1	1	1
EEM Paulo Freire	4	1	1	0	0	3	2	1
Casa Familiar Rural de Xaxim	4	2	1	0	1	1	1	1
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>245</b>	<b>145</b>	<b>77</b>	<b>67</b>	<b>182</b>	<b>193</b>	<b>48</b>

Fonte: BRASIL, 2014b.

Percebe-se que nem todas as escolas têm acesso aos recursos didáticos necessários para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse levantamento estão somente as turmas que atendem aos alunos do EMIEP, e sugere questionar se os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental usufruem desses recursos citados na tabela.

Os dados até aqui analisados mostram que aspectos relacionados ao perfil docente e à infraestrutura das instituições escolares que oferecem o EMIEP não condizem com os discursos oficiais. Por um lado, retóricas que preconizam a importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento do país, e, de outro lado, a infraestrutura inadequada nas escolas para o processo ensino aprendizagem. Nas escolas, na realidade, encontra-se um cenário que não converge para os discursos proclamados.

As ações que permitem a valorização do professor na Educação Básica estão, de fato, contempladas no PNE, embora essa inclusão não garanta o seu cumprimento. Ainda que seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da Educação Básica no Brasil, inclusive os do EMIEP. Isto seria apenas o primeiro passo, no entanto, importa uma junção de fatores, como recursos financeiros bem aplicados na educação, vontade política, além da participação da comunidade escolar e também da sociedade em acompanhar as ações previstas.

Ao analisar o PNE anterior (2001-2010), os sistematizadores do Documento Referência CONAE/2014 reconhecem a dívida dos governantes e da sociedade brasileira com os profissionais da Educação Básica, pois afirmam que “[...] demandas relativas à valorização dos profissionais da educação continuam na agenda para o próximo PNE [...]” (p. 81), ou seja, para o PNE de 2014-2024. Os profissionais do magistério, principalmente os da rede pública estadual de ensino, têm pouca visibilidade social. Tal quadro precisa ser modificado e, conforme expõe o referido documento, “[...] a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social. A valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade profissional [...]” (CONAE, 2014, p. 76).

A análise dos dados permite inferir que há um distanciamento entre o que enunciam os textos das legislações sobre valorização dos profissionais do magistério e a realidade de trabalho dos professores do EMIEP, a qual apresenta precárias condições de trabalho.

Outro aspecto relevante refere-se aos planos de carreira do Magistério, a Meta 18 do PNE (2014-2024) corrobora o documento final da CONAE (2014) ao assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério:

Assegurar, no prazo de 2 (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, 2014c).

A estratégia 18.4 da Meta citada prevê, “nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014c). Esses dois documentos, PNE e CONAE, envolvem a valorização dos profissionais da Educação Básica e Superior e o compromisso com a sua materialização. Com isso, implica aos sistemas de ensino a garantia da democratização da gestão, o financiamento, a garantia de ingresso na carreira por concurso público, a existência de planos de cargos de acordo com as Diretrizes Nacionais de Carreira, o Parecer 09/09, e o cumprimento da Lei do Piso, Lei nº 11.738/08 (OLIVEIRA, 2015).

Conceber o EMIEP na perspectiva de sua universalização com qualidade enquanto direito social, e superar os aspectos prático-profissionais, suscita, por parte do estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Os desafios de universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso. Tais desafios também sugerem que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência alinhem-se às de valorização do professor, na busca de condições de ensino “que impliquem em 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).

Após mais de duas décadas de aprovação da Constituição e, aproximadamente, dezenove anos da promulgação da LDB nº 9.394/96, vale questionar se as reformas que incidiram sobre as escolas de Educação Básica, os trabalhadores da educação e os estudantes, vieram ao encontro de uma “escola pública de qualidade para todos, como direito social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 15). As reformas educacionais ocorridas no Brasil buscaram a promoção da justiça social e foram concebidas para amenizar as desigualdades sociais, ao ampliar o acesso à Educação Básica e abrir a escola pública à população em situação vulnerável.

As políticas educacionais foram, ao mesmo tempo, políticas de desenvolvimento e políticas sociais ao buscarem, com a ampliação do acesso e a permanência na escola, a formação da força de trabalho, articuladas à distribuição de renda e assistência social (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). A lógica adotada para as mudanças na educação tem sua gênese na reforma do estado que, a partir de 1990, assume uma forma de gestão baseada nos princípios da descentralização administrativa e financeira. O local, diga-se escola, “fortalece-se” e passa a assumir responsabilidades na condução do processo educacional e na captação de recursos para atingir as metas determinadas pelos órgãos centrais.

O estado centraliza as decisões via diretrizes nacionais e avaliações, e descentraliza, dando autonomia para as escolas públicas construírem seus projetos político-pedagógicos e buscarem outros recursos de ordem financeira, além dos recebidos do governo federal, estadual ou municipal. Sobressai a administração escolar, ao eleger a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, presente no Ensino Fundamental e, mais recentemente, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação; a avaliação institucional e de desempenho; e outros mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade, bem como a proliferação de conselhos com funções consultivas (OLIVEIRA, 2008; MANCEBO, 2007; HYPOLITO, 2008; GARCIA; ANADON, 2009).

Ganha centralidade a avaliação do rendimento escolar com “grandes impactos sobre os docentes” (OLIVEIRA, 2014, p. 453). A reforma educacional implementada no Brasil nas duas últimas décadas pode estar indo de encontro a uma educação de qualidade social. Tem-se como hipótese que as novas regulações educativas atribuem mais responsabilidades aos docentes que às escolas públicas não dispõem de condições apropriadas para realizar o seu trabalho.

A nova regulação da política educacional centrada na eficácia e na responsabilidade da escola trouxe sérias consequências para os professores, provocando uma reestruturação de seu trabalho. Explicita-se a expansão da cobertura escolar, que acontece, segundo Oliveira (2014, p. 447), sem garantir condições adequadas para o “bom desempenho das atividades profissionais nas escolas, e, ao mesmo tempo, perseguem a eficácia do sistema por meio de regulação centrada nos resultados de testes padronizados”. A referida autora adverte que, apesar de metas que focam diretamente a valorização dos profissionais da educação, há metas e estratégias no PNE que colocam o acento “na avaliação externa e desconsideram importantes dimensões do processo educacional, afetando diretamente os docentes, sobretudo a natureza intrínseca do seu trabalho”.

Neste âmbito, ganha relevo um “novo” modelo de gestão pública que, de acordo com Krawczyk (2014), atrela a qualidade do Ensino Médio por meio, principalmente, de avaliações institucionais através do rendimento dos alunos e da classificação das escolas. Para a autora, políticas de inovação do Ensino Médio em curso no Brasil reorganizam a escola, o trabalho docente e a vida dos estudantes, e convergem numa nova organização da escola, centrada nos resultados de algumas disciplinas e competências básicas, no conhecimento quantificável e mensurável e numa maior responsabilização dos docentes, pelos resultados dos estudantes. Por outro lado, há o debate, intensificado nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014, pautado no PNE, e que expressa uma nova agenda para a educação brasileira.

A discussão sugere espírito público dos governantes, dos profissionais da educação e da sociedade civil para estabelecer políticas e ações que venham ao encontro das reais exigências da educação pública brasileira. Os referidos argumentos ganham força na atualidade a partir das novas ações governamentais que incidem sobre o Ensino Médio, com destaque ao Programa Ensino Médio Inovador e ao PNEM. Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes. Neste contexto, nos últimos anos, as discussões passam a considerar a valorização dos profissionais da educação que compreende a articulação entre formação, carreira, salário e condições de trabalho (DOURADO, 2013).

Ganha relevo o Documento Referência da CONAE (2014) e a defesa de uma política nacional de formação e profissionalização dos profissionais da educação. O referido documento apresenta como um dos eixos a “Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho”, trazendo à tona que “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, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional” (p. 80). Compreender e problematizar o trabalho docente no Ensino Médio brasileiro mostra-se imprescindível na busca de uma educação de qualidade. Estes argumentos ganham força na atualidade com a Lei nº 13.005/2014.

No Brasil, como já referido, a última etapa da Educação Básica é responsabilidade prioritária dos estados e do Distrito Federal. Importa considerar que o Ensino Médio comporta diferentes situações nas redes públicas estaduais de ensino em que está inserido. Por outro lado, Oliveira e Duarte (2014, p. 72, grifo dos autores) advertem que, apesar das

“discrepâncias apresentadas muitas vezes entre os entes federados no país, muitos deles têm pautado a regulação de seus sistemas de ensino sob a lógica da ‘gestão para resultados’”.

A valorização do professor é destacada nas Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam, de forma orgânica, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2014, p. 447) aponta que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, as contradições do debate educacional e sugerem, 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.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender alguns dos aspectos que envolvem a valorização do professor do EMIEP do estado de Santa Catarina. Para isso, analisaram-se indicadores educacionais engendrados a partir dos ordenamentos legais e da implementação de políticas públicas educacionais referentes às questões da valorização dos professores do EMIEP quanto à sua formação, carreira/remuneração e condições de trabalho.

A pesquisa realizada constata a ausência de valorização dos professores no estado de Santa Catarina, e suscita desafios com relação à formação, carreira/remuneração e condições de trabalho do professor da escola que oferece o EMIEP.

Por meio da análise das duas categorias de conteúdo referentes à especificidade do professor do EMIEP, foi possível compreender, através dos dados coletados do estado pesquisado, que se distancia das Metas propostas pelo PNE (2014–2024), que apontam uma educação de qualidade articulada à valorização do professor.

Os professores do EMIEP compõem um grupo muito singular e bastante fragilizado pelas reformas educacionais.

Em se tratando da formação docente, o artigo 62 da LDB - Lei nº 9.394/96 assegura que a formação para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Contraditoriamente, percebe-se que a formação dos professores do EMIEP de Santa Catarina não condiz com o que se espera de uma educação de qualidade. Os dados pesquisados apontam que para ser professor no Ensino Médio admite-se não ter licenciatura, graduação ou, até mesmo o Ensino Médio.

A Meta 15 da Lei nº 13.005/14, que institui o PNE de 2014-2024, determina que União, estados e municípios devem garantir, até o fim da década, que todos os professores possuam formação superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Esta Meta contempla um ponto crucial da formação do professor do EMIEP, ou seja, a ausência de habilitação na disciplina que leciona.

Existe um grande número de professores lecionando uma disciplina sem ter habilitação para tal. No estado de Santa Catarina não é diferente, os dados atestam uma realidade muito comum nas escolas estaduais, em que não é raro encontrar um pedagogo dando aulas de Matemática e alguém formado em Sociologia assumindo o conteúdo de História, por exemplo. Dada a importância do professor no processo de ensino aprendizagem, essa realidade expressa uma contradição.

Quanto à formação dos professores que atuam no EMIEP, destaca-se que esta tem sido historicamente conduzida a partir de políticas emergenciais, descontínuas e não obrigatórias. As regulamentações em vigor a respeito dos Programas de formação pedagógica reproduzem o disposto para a formação de professores para a Educação Básica, quer seja, a formação por competências. Tais regulamentações deverão ser revistas seguindo a Resolução nº 02/2015.

Com relação à carreira do professor, a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e o PNE (2014 – 2024) consideram-na elemento fundamental na valorização do professor. Por outro lado, a expansão das matrículas na Educação Básica nas duas últimas décadas trouxe um processo de desvalorização econômica da carreira profissional desses docentes.

A remuneração inadequada e a jornada de trabalho intensificada são tratadas pela referida lei que instituiu o piso salarial dos professores da Educação Básica das escolas públicas brasileiras. Muitos estados e municípios não cumpriam, e ainda não cumprem, o estabelecido pela lei, seja pagando um vencimento inferior ao mínimo, seja por não respeitarem a composição da jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2015).

Quanto aos contratos de trabalho dos professores, é possível verificar que os de caráter temporário são expressivos no EMIEP da rede estadual de Santa Catarina. Em Santa Catarina, 52% dos contratos são temporários e, contraditoriamente, este tipo de contratação encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 e nas legislações específicas do estado de Santa Catarina.

O ingresso por concurso público como único vínculo empregatício não faz parte da realidade dos professores da escola média brasileira e expressa uma profunda contradição entre o que está prescrito nos ordenamentos legais e a realidade dos professores do EMIEP.

Ao serem analisadas as condições de trabalho dos professores do EMIEP da rede estadual de Santa Catarina, identifica-se a ausência de infraestrutura adequada para a realização da prática docente e a clareza da sua importância para o processo de ensino aprendizagem. Os dados obtidos expressam a precariedade das escolas públicas estaduais do estado pesquisado. Destacam-se escolas sem bibliotecas e laboratórios de Ciências, quadra de esportes, pátio coberto. Por outro lado, não há uma política exclusiva para dotar todas as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica. A Lei nº 10.172/01 trouxe metas específicas em relação à infraestrutura que não alcançaram seus objetivos, e a Lei nº 13.005/14 não contemplou nenhuma meta específica à infraestrutura.

A intensificação do trabalho docente é expressa através da ampliação da jornada

de trabalho. O EMIEP é constituído por professores que trabalham muitas horas, com várias turmas e, em muitos casos, em mais de uma escola.

O estudo aponta os desafios e as complexidades acerca da valorização dos professores do EMIEP da rede estadual de Santa Catarina. Tal constatação demonstra a necessidade de superar as precárias condições apresentadas pela pesquisa, quando muitas escolas médias do estado citado não possuem bibliotecas, laboratório de Ciências, de informática, quadras de esportes e sala de professores.

Os estados da Federação, isoladamente, mostram-se impotentes em qualificar o Ensino Médio, sem exceção de Santa Catarina. Estão distantes de valorizar os professores.

Este estudo mostrou políticas direcionadas para a valorização do professor, porém observou-se a manutenção de elementos que apontam para a intensificação do trabalho docente, que interfere ou mesmo impede a efetivação desta valorização. Importa considerar a necessidade de um esforço coletivo de todos os entes federados para se efetivar a valorização do professor. Este esforço mostra a urgência em se instituir um Sistema Nacional de Educação que alinhe as políticas educacionais e movimente-se de maneira igual nos estados da Federação. Os entes federados, articulados e em regime de colaboração, devem estabelecer condições objetivas que possibilitem a implementação de marcos legais que atribuam centralidade ao Ensino Médio e aos seus professores. Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011).

O estudo mostrou que houve avanços em muitos aspectos em relação à valorização do professor ao longo dos anos, como exigência de planos de carreira, exigência da formação em nível superior - licenciatura, piso salarial nacional, hora-atividade. No entanto, ainda há necessidade de legislações e políticas para a valorização do professor, como a efetiva implementação das Metas do PNE (2014–2024) e a construção do Sistema Nacional de Educação, com normas e procedimentos comuns que garantam uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população e a valorização dos professores (OLIVEIRA, 2015).

É necessário que legislações e políticas públicas educacionais busquem, acima de tudo, a valorização do professor, uma vez que o tipo de profissional que se almeja na Educação Básica deve ser aquele que, valorizado profissionalmente e respeitado, encontra meios para estar comprometido com uma educação transformadora e de qualidade (OLIVERIA, 2015).

Uma política definida para a valorização de educadores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação do atual limite teórico e

prático deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. Isso porque professores do EMIEP, das disciplinas de formação geral e específica, comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, remuneração e carreira, que lhes permitam enfrentar a precarização e envolverem-se com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. Vale destacar que é cada vez maior a aproximação entre esses dois grupos de profissionais docentes em razão da expansão do EMIEP.

Portanto, defende-se que a concepção do EMIEP seja potencialmente capaz de contribuir não só para o desenvolvimento de uma educação que caminhe na direção da superação da dualidade estrutural dos cursos de formação de nível médio, mas também para a construção de uma identidade profissional dos professores convergente com este propósito (SILVA, 2014).

Assim, fazem-se pertinentes estudos sobre o trabalho docente e sobre a estruturação curricular dos cursos de complementação pedagógica existentes e seus reflexos sobre a identidade profissional dos professores do EMIEP; a viabilidade de uma licenciatura em Educação Profissional que permita o acesso a saberes contextuais, epistemológicos, filosóficos, éticos, pedagógicos, didáticos e específicos do eixo tecnológico correspondente às diferentes áreas de atuação profissional; a potencialidade de cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, que estabeleçam diálogo entre os diversos saberes e a prática profissional dos professores que já possuem formação superior; entre outros (SILVA, 2014).

Por fim, com base em Costa (2013), importa certificar que se conclui esta pesquisa convicta de que a universalização do Ensino Médio com qualidade só se tornará realidade a partir do momento em que houver a retomada da expansão da matrículas e a melhoria das condições de trabalho do professor, com destaque para a infraestrutura, formação, jornada de trabalho, remuneração e carreira docente adequadas. É só com a valorização do professor (em termos de remuneração e formação sólida) é que se pode vislumbrar uma escola média onde os jovens sejam dirigentes (COSTA, 2013).

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, A. V. S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.
- ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.** [online], v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- BASSI, M. E.; DEBOVI, A.; SANDRINI, N. M. S. Carreira e remuneração do magistério público da Educação Básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em foco**, ano 15, n. 19, p. 57-80, jun./2012.
- BASSI, M. E.; SANDRINI, N. M. S. Remuneração e Plano de Cargos e Salários do Magistério de Educação Básica no Sistema de Ensino Estadual de Santa Catarina. In: IV SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP - Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. **Anais...** Tubarão, de 7 a 11 de maio de 2012, p. 01-13.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 03 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 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, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02/1997b**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do

ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE nº 139/1999**. Disponível em:  
<<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento Base. 2007a. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. 2007b. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 8/2008a**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012a**. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013b.** Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica,** 2014. Brasília: MEC/INEP, 2014b.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Brasília, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 2015b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação. CONAE. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=57](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57)>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRITO, V. L. A. O Plano Nacional de Educação e o Ingresso dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Belo Horizonte (MG) – Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out./dez. 2013.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas: nº 64, fev., 1998.

BURNIER, S. et. al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, v. 12, n. 35, p. 343-358, ago. 2007.

CASTRO, A. M. D. A. **Mudanças no mundo do trabalho:** impactos na política de formação de professores. 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/300/283>>. Acesso em: 15 out. 2015.

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

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.,** Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à

educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

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

DUTRA JR. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, jan. 2000. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27456](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27456)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FERREIRA, M. A. S. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, n. 6, 2008.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores - Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 set. 2015.

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

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GOMES, R. C. M. **Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador**. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3155/2086>>. Acesso em: 21 out. 2015.

GOUVEIA, A. B. P.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. **Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília, IPEA, 2011.

GURGEL, R. F. **A (des) valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da Educação Básica**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, 2006.

HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice Editora. Revista dos Tribunais,

1990.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: VII SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 2008, Buenos Aires. *Novas regulaciones na America Latina. Anais...* Buenos Aires, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2009-2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 20/2014**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_e\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_e_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perfil da docência no Ensino Médio Regular**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, MEC/Inep/Deed, 2015.

KRAWCZYK, N. R. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. 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.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: VII SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 2008, Buenos Aires. *Anais...* Novas regulaciones na America Latina. Buenos Aires, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. R. S. O Desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa

sobre políticas educacionais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. p. 1-13.

MEDEIROS, G. **A valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Paraná: limites e possibilidades.** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. **Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil.** São Paulo: Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – FEDEP, 2002.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** 2000. 307 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração.** 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas, 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e 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.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992.

ODELIUS, C.; BATISTA, A. S. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 161-173.

OLIVEIRA, B. M.; ANJOS, H. V. M. **Relações entre formação do professor, atuação e concepção de ensino técnico integrado ao ensino médio: um estudo com os docentes do IFNMG – Campus Salinas, s/d.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2014/GT08/GT\\_08\\_x3x.PDF](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT08/GT_08_x3x.PDF)>. Acesso em: 07 abr. 2016.

OLIVEIRA, C. S. **A valorização do professor do Ensino Médio nos Estados de Santa Catarina e Paraná: entraves, desafios e possibilidades.** 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde

passa a valorização? Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. 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.

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

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. 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. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/rh1/Desktop/452-1536-1-PB.pdf>. Acesso: 02 fev. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional** [Online], v. 10, p. 67-97, 2014. Disponível em: <[http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila\\_ValorizacaoProfissioanlIDocenteMGePE.pdf](http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila_ValorizacaoProfissioanlIDocenteMGePE.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

OLIVEIRA, M. M.; RODRIGUES, M. M. O processo de precarização e seus efeitos sobre a profissão docente. In: VI CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Anais...** Campina Grande, 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 51-66, 2009.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP: Unicamp, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PILETTI, N.; PILETI, C. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, J. M. R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

PINTO, M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ROCHA, M. C. Uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino no setor público: o caso do trabalho docente na Educação Básica. VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED

ESTRADO. Lima, Peru. 4, 5 e 6 de agosto de 2010. **Anais...** Lima, Peru, 2010.

SANTA CATARINA. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. SED – SC. **Caderno Pedagógico Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Disponível em:

<[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc\\_download/2232-1-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/2232-1-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional)>. Acesso em: 21 jul. 2015a.

\_\_\_\_\_. 2015b. Disponível em: <[www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015c**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.844/86**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 1.139/92**. Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Florianópolis, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.886, de 29 de junho de 1973**. Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas das 5as, 6as, 7as e 8as, séries do 1º grau e para as do 2º grau, o artigo 122, da Constituição do Estado. Disponível em: <[http://200.192.66.20/alesc/docs/1973/4886\\_1973\\_lei%20.doc](http://200.192.66.20/alesc/docs/1973/4886_1973_lei%20.doc)>. Acesso em: 13 out. 2015.

SAVIANI, D. 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. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, F. L. G. R. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/cursos/mestrado/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, A. R. et al. **Planos de carreira da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo**. p. 301-330, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/258-752-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

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