

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA
DANILO MARQUES SILVA

O OLHAR DE DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO
NO ENSINO MÉDIO

BELO HORIZONTE

2018

Danilo Marques Silva

**O OLHAR DE DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Educação, Trabalho e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira
Coorientador: Prof. Dr. Wander Augusto Silva

Belo Horizonte

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

S586o Silva, Danilo Marques

O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio /
Danilo Marques Silva. Belo Horizonte, 2018.

113 f. il. color.

Orientadora: Vera Lúcia Nogueira

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e
Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências: 100 - 113.

1. Survey. 2. Docência. 3. Pesquisa quantitativa. 4. Pesquisa qualitativa.
5. Professores. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de
Educação. II. Título.

CDU: 331.82:373.5

Danilo Marques Silva

O OLHAR DE DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação defendida e aprovada em 22 de junho de 2018 pela banca examinadora constituída pelas professoras e professor:

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Wander Augusto Silva – Coorientador

Profa. Dra. Simone Greice de Paula – Avaliadora interna
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Cirlene Cristina de Souza – Suplente interna
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva – Avaliadora externa
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/UFMG

Profa. Dra. Maria Adélia da Costa – Suplente externa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

À minha mãe, Lúcia, trabalhadora da Educação.
Ao meu pai, Sebastião, trabalhador da Educação.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à orientadora desse trabalho, professora Dra. Vera Lúcia Nogueira, pelas críticas, conversas e gentilezas que se fizeram ao longo do Mestrado. Seus ensinamentos fortaleceram, sobretudo, a autocrítica do que mobilizar para entender o que se propõe a estudar. Levarei para a vida o questionamento: escrevo para mim, para preencher linhas ou para compreender o objeto que investigo?

Ao professor Dr. Wander Augusto por me apoiar no trilhar de caminhos objetivos e coerentes.

À FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudos.

Às amigas e amigos do GESTRADO pela oportunidade de construir e compartilhar alegrias, desafios e lutas. São tantas pessoas que devo agradecer que não ousarei citar todas, mas, peço licença para registrar minha gratidão à professora Dra. Adriana Maria Cancellia Duarte, querida Dri, que já no meu primeiro ano na UFMG acreditou no meu trabalho e me inseriu no grupo, além de todo carinho que sempre teve comigo. E à professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, pelas oportunidades, ensinamentos e sensibilidades construídas nos últimos anos. Sou eternamente grato a todas e todos pelo companheirismo!

À Flávia e Lorena por compartilharem as angústias da escrita e dos prazos bem como a alegria dos êxitos.

Aos amigos e amigas do *Galerê* e *É hoje* por me lembrarem o que Leminski me ensinou: *distráidos venceremos*. Em especial ao Stenio, cuja inteligência sempre me diz palavras sinceras, críticas e de fé em dias melhores.

À Juliana, Ana Maria e Heloísa Xisto por me fazerem sentir o cara mais bacana do mundo. A amizade e inteligência de vocês, além de me fortalecer, me faz querer, sonhar e lutar pelas versões mais gentis da vida. Vamos junt@s buscar o que o universo nos deve!

Aos querid@s Alexandre e Natália, pelo incentivo, cuidado e carinho que sempre tiveram comigo, inclusive, na superação das portadas que a vida nos dá. Tem pedacinhos e generosidades de vocês aqui nessa dissertação.

Ao meu amigo Tiago Jorge pelo apoio para que a minha inserção na pós-graduação acontecesse. Muito obrigado pela disposição e sinceridade!

Aos meus familiares pela compreensão, afeto e boas energias.

À minha mãe, Lúcia, por neutralizar minhas ansiedades, desesperanças e tristezas com seu amor, abraço e força. Suas palavras me mostram que ser paciente é, ao mesmo tempo, ser inteligente com o corpo e mente: não posso querer ser e nem sou uma máquina!

Ao meu pai, Sebastião, pela ajuda desmedida na realização dos meus estudos e por me ensinar o valor do trabalho e da luta no alcance dos objetivos planejados para a vida.

De onde estiverem, vô Antônio e vô Iracy. Por estarem ao meu lado, vô Irani e vô Clério.

À minha tia Eliana/Nê pelo olhar sempre sensível, cuidadoso e disponível em todos os momentos que precisei. Jamais esquecerei!

À tia Rosângela, tio Leo e Camila: sinto diariamente a torcida de vocês por mim. É sempre bom estar com vocês.

À tia Valéria/Léia, tia Lelena e tio Erasmo por me ajudarem em momentos tão distintos da vida.

À Mariana e Rafael, por compartilharem comigo as dores e delícias da vida na cidade grande.

À Marcela, Lucas e Luciana agradeço a parceria, o abraço forte e os dias de convivência na república do edifício Paris, sem dúvidas, uma das lembranças mais afetivas que guardo no coração.

Ao espaço-tempo dos fins de janeiro de 2018 por ter me feito descobrir forças que não sabia ter. Por ter me feito conviver com a força que não sabia existir.

A Deus, sempre.

*Estou no centro escuro de todas as coisas
Mas a visão é larga
Como um grito que se abrisse e abrangesse o mar.*

Hilda Hilst.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral investigar as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio regular. Os conceitos “trabalho docente” e “condições de trabalho” foram discutidos, sobretudo, a partir da perspectiva de Emilio Tenti Fanfani, Dalila Andrade Oliveira, Maurice Tardif e Claude Lessard. No âmbito metodológico, amparou-se nos métodos quantitativos para analisar um conjunto de dados coletados em um *survey* sobre o trabalho docente no país. O universo aqui analisado compreendeu um total de 1.805 docentes que atuavam como professores, exclusivamente, no Ensino Médio ou de modo concomitante no Ensino Fundamental. Foram analisados, entre outros, os atributos sociais e a situação funcional dos professores, os aspectos relacionados à remuneração, a carreira docente e, ainda, à formação, inicial e continuada, bem como suas perspectivas em relação à profissão. Entre as várias constatações, destacam-se a predominância do sexo feminino na profissão, com mulheres que desenvolvem as tarefas domésticas de modo concomitante à docência, indicando uma sobrecarga de trabalho. Constatou-se também uma significativa concentração de professores nas faixas etárias mais elevadas, endossando o fenômeno de envelhecimento da profissão sem, ao mesmo tempo, acontecer uma entrada comparável de sujeitos mais jovens. Sob a ótica dos docentes, a valorização da profissão dar-se-á, sobretudo, pela conjugação dos aspectos relacionados à remuneração, carreira, condições de trabalho e formação continuada. Quanto às perspectivas de melhoria da qualidade do trabalho docente, constatou-se que os elementos que possibilitariam alcançar essa meta encontravam-se presentes no âmbito educacional. Debruçar-se sobre esse objeto de estudo alertou para o fato de que não é possível falar de uma docência brasileira, mas de docências brasileiras.

Palavras-chave: Survey. Docência. Pesquisa quantitativa. Pesquisa qualitativa. Professores.

ABSTRACT

This research aims to investigate the working conditions of high school teachers. The concepts of "teaching work" and "working conditions" were discussed, mainly, from the perspective of Emilio Tenti Fanfani, Dalila Andrade Oliveira, Maurice Tardif and Claude Lessard. The methodological scope of this dissertation is based on quantitative methods adopted to analyze a set of data collected in a survey about the teaching work in Brazil. The universe analyzed here comprised 1,805 teachers that acted exclusively as teachers of High School or concomitantly in Elementary School. It was analyzed, among others, the social attributes and the functional status of the teachers, the aspects related to their remuneration, the teaching career and, also, the initial and continuous training, as well as their perspectives regarding the profession. Among the several findings, we highlight the predominance of females in the teaching profession, with women doing housework as well as teaching activities, indicating an overload of work. There was also a significant concentration of teachers in the higher age groups, endorsing the phenomenon of aging of the teaching profession without, at the same time, a comparable entry of younger professionals. From the point of view of the teachers, the professional appreciation will be achieved, mainly, due to the combination of aspects related to remuneration, career, working conditions and continuing education. With regard to the prospects for improving the quality of teaching work, it was found that the elements that could make possible to achieve this goal were present in the educational field. Dealing with this object of study warned for the fact that it is not possible to talk about a Brazilian teaching work, but of Brazilian teaching works.

Keywords: Survey; Teaching; Quantitative research; Qualitative research; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente | 29 |
| Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelos docentes..... | 31 |
| Gráfico 1 – Distribuição etária dos docentes pesquisados (%) | 66 |
| Mapa 1 – O tipo de vínculo predominante em cada UF..... | 71 |
| Gráfico 2 – A quantidade de unidades que os docentes desenvolvem seus trabalhos..... | 75 |
| Gráfico 3 – Níveis de satisfação em relação aos ganhos salariais..... | 77 |
| Gráfico 4 – A remuneração entre os docentes por faixas | 78 |
| Gráfico 5 – Nível de satisfação em relação aos ganhos salariais X o vínculo profissional..... | 79 |
| Gráfico 6 – A satisfação dos docentes em relação à carreira docente..... | 81 |
| Gráfico 7 – Aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários | 82 |
| Gráfico 8 – Aspectos que poderiam melhorar a qualidade do trabalho docente | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Tipo de vínculo ou contrato de trabalho declarado pelos docentes | 71 |
| Tabela 2 – Tempo de trabalho na Educação por faixas | 73 |
| Tabela 3 – As características das instituições formativas de origem dos docentes | 87 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CAPES | Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNTE | Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação |
| EC | Emenda Constitucional |
| EM | Ensino Médio |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ES | Espírito Santo |
| FAPEMIG | Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GESTRADO | Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PA | Pará |
| PARFOR | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar |
| PNFEM | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio |
| PR | Paraná |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SC | Santa Catarina |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SM | Salário Mínimo |
| TALIS | Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem |
| TDEBB | Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil |

| | |
|--------|--|
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO INTERIOR DA SALA DE AULA | 24 |
| 2.1 | O trabalho docente | 24 |
| 2.2 | Delimitação conceitual | 25 |
| 2.3 | Condições de Trabalho | 26 |
| 2.4 | Centralidade, especificidades, complexidades e aspectos legais: dimensões envoltas no trabalho docente..... | 27 |
| 2.5 | Situando a produção do campo acerca das temáticas desta pesquisa | 34 |
| 3 | O ENSINO MÉDIO REGULAR NO BRASIL: PANORAMAS E CENÁRIOS | 39 |
| 3.1 | As reformas educacionais no país em 1990..... | 40 |
| 3.1.1 | Localizando o docente no contexto reformista..... | 40 |
| 3.2 | O Ensino Médio no âmbito legal: notas relativas às políticas e suas regulamentações | 42 |
| 3.2.1 | Formação docente e Ensino Médio..... | 47 |
| 3.3 | Manutenção e desenvolvimento da educação: o Ensino Médio nos fundos públicos para a educação | 50 |
| 3.4 | Os Planos Nacionais de Educação: lugar do Ensino Médio e das condições de trabalho | 54 |
| 3.5 | Os desafios da docência no Ensino Médio | 60 |
| 4 | EM QUE CONDIÇÕES SE REALIZA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO? | 64 |
| 4.1 | Os atributos sociais dos docentes | 64 |
| 4.1.1 | Sexo declarado..... | 65 |
| 4.1.2 | Faixa etária..... | 66 |
| 4.1.3 | Estado civil | 68 |
| 4.1.4 | Pertencimento étnico | 68 |
| 4.2 | A situação funcional dos docentes: características, demandas e relações entre variáveis | 70 |
| 4.2.1 | Os vínculos trabalhistas | 70 |
| 4.2.2 | Tempo de atuação na educação | 73 |
| 4.2.3 | Local de atuação | 74 |
| 4.2.4 | Jornada de trabalho | 76 |
| 4.3 | Aspectos remuneratórios | 77 |
| 4.4 | A carreira docente..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 Características da formação inicial..... | 85 |
| 4.6 A formação continuada: aspectos pontuais..... | 88 |
| 4.7 As perspectivas em relação ao trabalho e à profissão docente | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 96 |
| REFERÊNCIAS | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio regular da Educação Básica pública. O interesse pelo tema resulta das aproximações que tive com a pesquisa acadêmica no decorrer da graduação em Geografia (Licenciatura) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio da atuação como bolsista de iniciação científica, estagiário, assistente de pesquisa e apoio técnico, ao longo de cinco anos, no Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). O contato com as discussões relativas ao Ensino Médio aconteceu durante uma investigação desenvolvida no âmbito do grupo¹. Especificamente, o envolvimento no levantamento bibliográfico e documental sobre tal etapa da Educação me instigou a pesquisar a respeito do trabalho docente em realidades para além do estado de Minas Gerais. Nesse sentido, as inquietações despertadas no decorrer das atividades, juntamente com o investimento nas leituras relativas ao Ensino Médio e à formação docente, bem como os debates realizados no grupo de estudos me motivaram a investir na proposta de pesquisa cujos resultados são aqui apresentados.

No tocante à temática da formação docente, os estudos de Diniz-Pereira (2015) nos mostram que no Brasil é recorrente a ideia de culpabilizar os professores por uma parcela significativa dos problemas da Educação. Esse pensamento constrói-se no discurso de que se deve investir, exclusivamente, na formação de professores, atribuindo a tais sujeitos uma má preparação para o desenvolvimento da profissão. Para o autor, o desenvolvimento desse pensamento faz com que temáticas como a jornada de trabalho e a situação física dos espaços escolares sejam secundarizadas e pouco discutidas. Esse autor, em outro estudo², apoiado em Zeichner (2005; 2009), identifica algumas características na produção científica, especificamente, sobre a formação de professores e apresenta recomendações para fortalecer o campo de pesquisa como, por exemplo, a importância de se realizar estudos que privilegiem as características do perfil docente. Sobre a pertinência desse tipo de pesquisa, Sousa (2013) destaca a possibilidade de se conhecer a correspondência entre a imagem relacionada à figura do professor e a realidade de suas atividades de trabalho. O autor diz ainda sobre a existência de uma “preocupação em se averiguar as possíveis mudanças pelas quais estariam passando

¹ Me refiro à pesquisa “Políticas para o Ensino Médio Estadual em Minas Gerais: implicações sobre a gestão”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e realizada entre 2013 e 2015.

² Ver Diniz-Pereira (2013).

esses profissionais, tendo em vista os câmbios na condução e direção das políticas educacionais, em geral, e das dedicadas ao trabalho/trabalhador docente, em especial”. (SOUZA, 2013, p. 54).

Ao verificarem significativas investigações direcionadas a compreender os saberes, as práticas e representações docentes na produção brasileira, Gatti, Barreto e André (2011)³ fazem alguns alertas. As pesquisadoras reconhecem a importância desse tipo de estudo, todavia, discorrem que o foco exclusivo a essas dimensões tendem a fortalecer algumas tensões. Um exemplo seria a materialização de concepções que qualificam o professor como único responsável por melhorar a qualidade da educação. Para as autoras, a repetição desse pensamento no senso comum é perigosa, pois tende a suplantar elementos igualmente importantes – que devem também ser vistos como subsidiários, necessários e extensivos – às políticas de valorização da docência. Estes seriam: a valorização social da profissão, dos salários, das condições de trabalho, da infraestrutura das escolas e da carreira profissional (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011).

Segundo Krawczyk (2014) e Carneiro (2011) o aumento da procura pela formação ocorrida no Ensino Médio se justifica na materialização dos seguintes fenômenos: as demandas de um contexto econômico transnacional, as políticas de correção de fluxo no Ensino Fundamental, as reivindicações das juventudes por melhores condições de empregabilidade e as insistências do meio empresarial/mercadológico. Nesse cenário, se expandem as matrículas e as responsabilidades estatais que, por sua vez, resultaram em uma série de desafios, desassossegos e intranquilidades. Desse modo, conforme Costa e Oliveira (2011), as repercussões dessa expansão e a posterior ampliação da obrigatoriedade, acontecida em 2009, elevam a importância de se discutir o trabalho docente na última etapa da Educação Básica.

Essa motivação analítica, na leitura de Hypolito (2012), deve trazer à tona as condições em que se realiza esse trabalho. O menosprezo a essa discussão, segundo o autor, pode vir a dar mais fôlego àqueles “estudos e pesquisas que atribuem a responsabilidade do desempenho da escola e da educação pública, sobretudo aos professores e às professoras, culpabilizando o magistério pela crise da educação e da escola” (p. 211). Além de romper com essas concepções, investigar tais assuntos são importantes na aferição da possível extensão, ruptura

³ A partir do mapeamento realizado por André (2009).

ou continuidade da contradição em se exigir profissionais atualizados, dinâmicos, motivados e versáteis, mas que, ao mesmo tempo, desenvolvem seus trabalhos em contextos tão diversos – que vão desde escolas bem equipadas àquelas substancialmente empobrecidas de material, além de distintas condições de remuneração, de formação e carreira (KRAWCZYK, 2011; HYPOLITO, 2012).

Mediante tais considerações, a presente pesquisa teve como objetivo geral *investigar as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio*⁴. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: discutir a categoria trabalho docente e condições de trabalho na Educação Básica; compreender a situação do Ensino Médio na perspectiva legal; apresentar os atributos sociais dos docentes; descrever a situação profissional e econômica; apontar algumas características e dimensões acerca da formação inicial e continuada; e investigar as demandas dos professores em relação à profissão.

No âmbito metodológico, este estudo amparou-se nos métodos quantitativos para analisar um conjunto de dados extraídos, especificamente, para o debate em questão. Tais métodos, segundo Richardson (1999, p. 71), caracterizam-se por empregar a quantificação tanto na “coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão [...]”. Esse empreendimento se deu a partir de dados de um *survey* – de domínio público – sobre o trabalho docente.

Pelo termo *survey*, segundo Duarte (2010), entende-se uma metodologia de caráter quantitativo, com grande adesão em pesquisas de opinião pública e de mercado, mas que, nos últimos tempos, de acordo com o autor, vem sendo registrada em pesquisas sociais. Essa metodologia procura “descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo” (s/p).

Por ser amostral, isso significa que o método *survey* apresenta conclusões (dotadas de características descritivas e explicativas) que podem ser generalizadas para a população toda da qual fora realizada a seleção amostral. Ou seja, diferentemente do censo, o *survey* examina

⁴ Na pesquisa não será considerado o ensino profissionalizante.

apenas uma amostra da população enquanto o primeiro elege e colhe dados da população toda para compreender um conjunto de fenômenos (BABBIE, 1999).

O *survey* aqui utilizado foi estruturado por meio de uma pesquisa⁵ coordenada pelo GESTRADO, no ano de 2009, em sete estados brasileiros, a saber: Espírito Santo (ES); Goiás (GO); Minas Gerais (MG); Pará (PA); Paraná (PR); Rio Grande do Norte (RN) e Santa Catarina (SC). Utilizou-se, desse modo, nesta investigação, os dados consolidados na Fase I, referente ao período entre 2009 e 2012. Nessa fase, foram aplicados questionários a docentes atuantes em unidades educacionais (amostradas) nos sete estados; posteriormente, esses foram tabulados e digitalizados que, por fim, estruturaram um amplo banco de dados sobre a docência, resultando em dados quantitativos de amplo espectro (GESTRADO, 2010, 2010a; GESTRADO, 2015).

Uma das características da presente investigação é, portanto, a não realização de trabalho de campo para coletar dados, uma vez que as análises serão aqui desenvolvidas a partir de dados secundários, ou seja, aqueles em que a coleta, a tabulação e a organização não ocorreram, especificamente, para o estudo em questão ou pelos sujeitos interessados em utilizá-los. Tais dados podem, inclusive, já terem sido analisados por pesquisadores, pesquisadoras, institutos, organizações e empresas privadas, etc. alheios à sua estruturação inicial. Outra característica de dados dessa natureza é a disposição física ou *online* para aqueles interessados estudá-los (RICHARDSON, 1999; MATTAR, 1996; AUGUSTO *et al.*, 2014).

A realização de várias leituras foi uma ação fundamental para a escolha dessa base, como, por exemplo, os estudos de Fleuri (2015) sobre a produção nacional, desenvolvida entre 2004 e 2014, relativas ao perfil docente na Educação Básica. Além mapear trabalhos dessa matéria, o autor descreve e analisa as concepções, as metodologias, os relatórios e resultados originados por tais investigações, apresentando considerações acerca da produção inventariada. Para o autor, o referido *survey*, juntamente, com investigações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Paulo Montenegro e a Pesquisa Internacional sobre

⁵ Refiro-me à pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil (TDEBB) – Fase I”, que desenvolveu-se por meio de metas e ações no decorrer de seis anos, cujo início se deu em 2009.

Ensino e Aprendizagem (TALIS)⁶ discutem “os desafios emergentes na prática educacional escolar, particularmente no que se refere à formação para a cidadania e ao desenvolvimento de processos pedagógicos interculturais de inclusão socioeducacional” além de “fornecer informações consistentes para fundamentar políticas públicas e pesquisas científicas” (FLEURI, 2015, p. 76).

Fundamental também foi a leitura de Gatti (2014) sobre as produções que investigaram a formação docente na Educação Básica brasileira. Ao relacionar estudos acerca do assunto, a autora identificou “trabalhos de maior espectro os quais nos oferecem compreensões integradas sobre a situação da formação para a docência na Educação Básica” (p. 29). Além de mapear as produções, a autora menciona e destaca determinados trabalhos por entender que esses incorporaram “conhecimentos trazidos por um volume considerável de pesquisas publicadas, atestados por suas referências, mostrando-os com suportes bem balizados na produção da área”. Por esse caminho, a autora referenda e destaca o *survey* pela sua amplitude, espectro e possibilidade de compreensão das realidades enfrentadas pelos docentes no trabalho em diferentes redes de ensino e etapas da Educação.

Além de buscar por estudos que discutissem as contribuições do *survey* para o campo investigativo, que poderá extrapolar o acadêmico, uma vez que os dados são de domínio público, a ida ao relatório da investigação (TDEBB/Fase I) foi necessária para visualizar as justificativas estruturadas pelos propositores quanto ao desenvolvimento daquela pesquisa.

Na sinopse do *survey* consta que a utilização de indicadores tem sido uma constante na formulação e avaliação de políticas públicas no país e que, de modo específico, tem se estendido à área da Educação. O documento reconhece a importância do INEP como agência pública produtora e difusora de informações sobre a realidade educacional a partir de informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil (esses, exames focados no rendimento do aluno) e do Censo Escolar, principal instrumento de coleta

⁶ Esta “coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de todo o mundo, com objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Análises comparadas da TALIS permitem aos países identificar outros países que enfrentam desafios semelhantes e aprender com outros tipos de políticas públicas”. Mais informações em: <<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>>.

de informações educacionais como, por exemplo, estabelecimentos, matrículas, funções docentes e rendimento escolar (GESTRADO, 2010a).

Todavia, a Educação Básica brasileira tem contornos tão complexos⁷ que inviabilizam o oferecimento, da parte de tais fontes, de subsídios para todas as ações públicas voltadas à área. Essa situação, por sua vez, deixa descoberta a proposição e implementação de políticas públicas quanto às condições de trabalho e formação do sujeito docente devido à ausência de dados apropriados, focalizados e detalhados sobre esse trabalhador. Nessa direção, a pesquisa TDEBB fomenta e faz avançar o debate científico ao propor – e materializar – um amplo diagnóstico com objetivo de apresentar “a situação em que se encontram esses profissionais e captar suas opiniões em relação as suas condições de trabalho” por meio de um conjunto de informações⁸ (GESTRADO, 2010a, p. 13).

De modo geral, o *survey* registrou 8.795 entrevistas junto aos sujeitos docentes atuantes em escolas urbanas, das três etapas da Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio – vinculados à dependência administrativa municipal, estadual ou conveniada⁹. Os instrumentos para a coleta dos dados foram questionários estruturados com 85 questões (abertas e fechadas) e aplicados durante a jornada de trabalho dos docentes¹⁰. A pesquisa contou com apoio do Ministério da Educação (MEC), em projeto institucional de cooperação técnica, com a Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e de grupos de pesquisas lotados em Universidades dos estados já mencionados (GESTRADO, 2010a)

A metodologia quantitativa, de acordo com Gatti (2004), se apresenta como uma possibilidade de aproximar e compreender diversos problemas que norteiam o campo educacional, entretanto, a autora chama atenção para a necessidade de combinar dados de tal natureza com análises de cunho qualitativo. Vem a calhar essa associação por enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos, porém, essa empreitada não é uma tarefa fácil, pois combinar as duas abordagens demandam, da parte do pesquisador, esforços reflexivos

⁷ Essa questão será discutida no Capítulo I, sobretudo, a partir das contribuições de Scheibe (2012).

⁸ Para o detalhamento dessas e outras informações, pode-se reportar ao site do Grupo: <<http://www.gestrado.net.br/>>.

⁹ Em relação aos procedimentos empregados para a definição da amostra, a pesquisa TDEBB/Fase I utilizou o método de amostragem probabilística (GESTRADO, 2010).

¹⁰ As entrevistas foram feitas, simultaneamente, entre os meses de setembro e novembro de 2009 nas sete unidades federativas.

para atribuir sentido ao material colhido. As palavras da autora reforçam o compromisso do presente trabalho em romper com uma escrita descritiva de dados, gráficos e tabelas, mas atenta em analisá-los de modo dialógico com produções desenvolvidas, validadas e reconhecidas pelo campo educacional.

Para a seleção dos sujeitos utilizou-se o *software* PSPP¹¹, nas mais de oito mil entrevistas constantes do banco de dados (pesquisa TDEBB) utilizando dois critérios: (1) aquelas e aqueles que desenvolvem a função de professora ou professor na escola em que se aplicou o questionário e (2) que desenvolvem a docência no Ensino Médio. Por tal procedimento é que se obteve o número de 1.805 sujeitos, sendo esse, portanto, o universo considerado nesta pesquisa. Tal quantitativo se refere, exclusivamente, aos docentes que atuavam no Ensino Médio e/ou concomitante ao Ensino Fundamental.

Por fim, em termos estruturais, além desta Introdução, esta dissertação foi organizada em três capítulos: no primeiro, intitulado **O trabalho docente para além do espaço físico da sala de aula**, apresenta-se o referencial teórico adotado nesta pesquisa, bem como uma revisão de literatura sobre o tema.

O segundo capítulo intitula-se **O Ensino Médio regular no Brasil: panoramas e cenários**. Nesse momento, discute-se o lugar dessa etapa no âmbito legal além de verificar quais desafios que, por consequência, recaem no trabalho dos docentes.

O terceiro capítulo intitula-se **Em que condições se realiza a docência no Ensino Médio?**. Nesse momento estruturam-se análises dos dados referentes às características e às condições de trabalho dos sujeitos aqui pesquisados.

¹¹Trata-se de um *software* estatístico utilizado para analisar dados amostrais com forte adesão entre estatísticos e cientistas sociais que “buscam encontrar significado ou relação entre uma ou mais variáveis, de forma a entender e explicar um fenômeno que ocorre na amostra em questão”. É um software livre e gratuito que pode ser utilizado em sistemas operacionais diferentes, sendo essa uma alternativa aos *softwares* pagos existentes nessa área, situação viabilizadora e favorável à pesquisa acadêmica (BOAVENTURA; 2010; s/p). Vale menção ao trabalho de Andrade (2016) como relevante quanto à adesão do PSPP, pois esse foi utilizado pela autora na estruturação de um *survey* para investigar o perfil e as condições de trabalho dos profissionais atuantes no Programa Escola Integrada da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais.

2 TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO INTERIOR DA SALA DE AULA

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico adotado e uma revisão de literatura sobre o tema. Inicialmente, discute-se a expressão “trabalho docente” e o entendimento que aqui se faz sobre as “condições de trabalho”. Posteriormente, recorre-se a um conjunto de pesquisas que versam sobre a centralidade e especificidade que constituem a docência, além das complexidades presentes na vida diária desses trabalhadores. Por último, apresentam-se algumas características e recomendações de pesquisadoras e pesquisadores sobre o comportamento dos estudos nacionais que versam sobre as temáticas aqui debatidas.

2.1 O trabalho docente

Ao engajar-se na pesquisa sobre o trabalho docente faz-se necessário indicar as adesões e caminhos percorridos para apresentar um raciocínio e uma escrita coerente, posicionada e responsável, pois, tais escolhas demarcam os limites da investigação. Para Tenti Fanfani (2010) em proposições desse tipo, o sujeito pesquisador deve ficar atento, pois o nome que coloca em seu objeto não é uma ação apenas descritiva, mas possuída de dimensões também prescritivas, não podendo um empreendimento analítico impor – em tons autoritários – o nome que se deva dar a tais sujeitos.

Ao ter como objeto de estudo as interações humanas, a pesquisa acadêmica poderá ser realizada por diferentes perspectivas, valer-se de distintas metodologias e ser desenvolvida por diversas áreas do conhecimento. Em vista disso, Cury (2009) diz que analisar esse o docente é

[tarefa] tão complexa quão complexa é essa figura: indivíduo, cidadão, profissional, em número maior: servidor público e responsável direto pelo dever de ensinar em função do direito ao saber, razão de ser do alunado. Nesse sentido, os diferentes pontos de vistas a partir dos quais o docente é analisado convergem para um ponto: a dignificação desse serviço público prestado por esse servidor como correspondente da importância desse profissional do ensino (CURY, 2009, p. 13).

Especificamente em relação ao trabalho docente, intenciona-se aqui, situar as matrizes teóricas adotadas. Tal ação é importante porque esse objeto pode, por exemplo, ser analisado

pela ótica do gênero, das narrativas de vida e da saúde¹². O significado literal do termo também requer cuidado, pois, em certas investigações, trabalho docente pode referir-se apenas às professoras e professores, todavia, algumas definições contemplam outros sujeitos.

Nesta dissertação, os conceitos de *Trabalho Docente* e *Condições de Trabalho* foram considerados a partir dos estudos de Migliavacca (2010), Oliveira e Assunção (2010), Oliveira (2010), Tardif e Lessard (2014), Tenti Fanfani (2005) e Tardif (2002).

2.2 Delimitação conceitual

Por estar o trabalho docente envolto em significativas complexidades, os estudos acerca do tema podem valer-se de recortes para fins de análise. Nessa perspectiva o pensamento de Tardif (2002) é extremamente relevante ao presente trabalho, como será visto mais adiante. O autor defende que, assim como todo trabalho humano, “o ensino é um processo de trabalho construído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise” como, por exemplo, “o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho” (p. 123).

O conceito trabalho docente será aqui entendido a partir dos estudos de Oliveira (2010). Para a autora, o conceito refere-se a uma categoria analítica que considera os sujeitos e as atividades laborais ligadas ao processo educativo desenvolvido nos espaços escolares, extrapolando, por exemplo, a regência de classe. Desse modo, relacionam-se, os sujeitos docentes e os aspectos pertinentes aos seus cargos, suas funções, atribuições, especialidades e responsabilidades nas instituições educacionais. Não sendo, portanto, tal categoria, representativa apenas do trabalho dos professores, mas também dos diretores, coordenadores, auxiliares e estagiários. Em resumo, o trabalho docente pode ser entendido como todo ato de realização no processo educativo.

Duarte *et al* (2008) dizem de outras dimensões consonantes à ideia de um trabalho para além da sala de aula. As autoras discorrem que, no dia a dia, o docente envolve-se em ações de planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas, além de

¹² Alguns exemplos de estudos: Bragança (2016); Barros (2013); Vieira (2014) e Brito *et al* (2014).

participarem da gestão da unidade escolar. Situações essas que exigem articulações coletivas com os pares, o estabelecimento de relações com as famílias e/ou responsáveis legais dos estudantes e com a comunidade escolar.

Conforme observado, na acepção de Oliveira (2010) a categoria analítica comporta também sujeitos além dos professores, entretanto, já nesse momento, é importante afirmar que nesta dissertação a expressão *Trabalho Docente* remeterá, apenas, às professoras e professores atuantes na Educação pública, no Ensino Médio, em escolas amostradas e localizadas nos sete estados investigados.

Por fim, àqueles que pretendem analisar o trabalho dos docentes, Tardif e Lessard (2014) advertem que “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho (p. 25)¹³. Em sintonia com os autores, Hypolito (2012) também defende esse tipo de empreitada analítica pois as condições de trabalho nas escolas influenciam de maneira significativa a docência pois essas constituem uma parte importante do ato de ensinar.

2.3 Condições de Trabalho

Nos estudos empreendidos por Pereira Júnior (2017) consta um amplo levantamento de artigos, teses e dissertações – de 1981 a 2015 – sobre o tema, sendo identificada uma ausência de consenso na produção nacional. Mesmo salientando as variadas possibilidades de entendimento do termo, o autor adverte que muitos estudos não apresentam a delimitação conceitual ou a trazem de forma esparsa, genérica ou, apenas, para referir-se às unidades escolares que, em determinadas realidades, se encontravam em condições complicadas. Ao pesquisar sobre esse tema, além dos sentidos trazidos pelas reformas educativas¹⁴, faz-se necessário “tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente” não devendo as análises serem indiferentes aos aspectos históricos e geográficos (MIGLIAVACCA, 2010, s/p).

¹³ É preciso ressaltar que os aspectos ligados aos *modelos de gestão* – expressão utilizada pelos autores – não serão, nessa dissertação, tema de pesquisa.

¹⁴ Sobre o tema constará no Capítulo 2 uma breve exposição.

Nesse sentido, por condições de trabalho, entende-se nesta pesquisa, a partir dos estudos de Oliveira e Assunção (2010):

o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Nessa acepção, o conceito contempla relações que ultrapassam aquelas que se dão no âmbito escolar, como as relações de emprego como o vínculo profissional, as formas de contratação, a jornada de trabalho, os aspectos salariais e aqueles relativos à formação continuada (DUARTE, 2008; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Verificada a amplitude do conceito e a premência do tempo de realização desta pesquisa, fez-se necessário estabelecer os recortes conceituais com os quais os dados seriam aqui analisados. A partir dessa conduta, o presente trabalho optou por concentrar as atenções nas relações de emprego de modo específico, não contemplando, por exemplo, assuntos sobre as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis nos espaços de trabalho.

2.4 Centralidade, especificidades, complexidades e aspectos legais: dimensões envoltas no trabalho docente

Tardif e Lessard (2014) entendem a docência como um trabalho interativo de contornos muito particulares, constituindo-se assim um trabalho humano em que o *objeto* da atividade é, justamente, outro ser humano. A docência representaria, segundo os autores, uma das chaves para se compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho além de estar situada em uma posição específica no contexto socioeconômico¹⁵. Na defesa de tal assertiva, os autores apresentam um conjunto de constatações, dentre as quais se destacam a observação do “crescente *status* de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como *objeto de trabalho*”. Nesse

¹⁵ Frigotto (2010) assinala que nas sociedades contemporâneas “a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção [...]” (s/p).

contexto, a pessoa humana seria a *matéria-prima* e, ao mesmo tempo, o principal desafio do trabalho interativo que tanto caracteriza a docência (p. 19)¹⁶.

A centralidade do trabalho docente na organização socioeconômica é observada nas realidades educacionais canadense, francesa e brasileira. Enquanto na França “desde 1985, o efetivo do pessoal do sistema educacional aumentou 11,5% contra [somente] 4,9% do conjunto da população ativa”, na realidade canadense, no ano de 1995, as despesas totais em relação à Educação eram de 14,5 bilhões de dólares representando assim 8,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Dados oficiais de 2003¹⁷ revelaram que na conjuntura brasileira existiam aproximadamente 2,5 milhões de professores atuantes na rede pública e no setor privado, que conciliavam mais de um emprego além de possuírem dupla jornada de trabalho. Quanto aos investimentos em Educação, nos anos de 1997 e 1998, os valores destinados representaram 5,2% do PIB país (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 22, *com adaptações*).

A responsabilidade da gestão pública pelo emprego dos docentes faz Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) denominarem essa ocupação como setor nevrálgico na sociedade. Além dessa qualificação, a participação da docência no universo geral de empregos no Brasil não é menor se comparado a países com índices sociais e econômicos superiores, postulam as autoras. Alves e Pinto (2011) exemplificam essa significância quando apresentam que em 2009

o Estado brasileiro, em suas estruturas administrativas municipal, estadual ou federal, é o maior empregador do professor da educação básica, uma vez que 82,4% dos mais de 1,97 milhão de professores atuam em escolas públicas. Desses, 77,9% atuam apenas em escolas públicas e 4,5% atuam em instituições públicas e privadas. Apenas 17,6% dos professores atuam somente na rede privada (ALVES; PINTO, 2011, p. 616).

Na observação das três realidades – significativamente distintas entre si – Tardiff e Lessard (2014) destacam que a docência não pode ser concebida como profissão coadjuvante em relação à economia da produção material, pois, a Educação, juntamente com os sistemas de Saúde, representa componentes significativos da carga orçamentária dos estados nacionais.

¹⁶ Kuenzer (2011) corrobora essas ideias ao dizer o trabalho docente é contornado por uma “natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto” (p. 678).

¹⁷ Os pesquisadores valeram-se de dados do Ministério da Educação (MEC) e do INEP.

Portanto, não negligenciar tais fatores ao analisar determinados fenômenos que perpassam determinadas sociedades configura uma ação prudente.

Além das dimensões centrais, Tardif (2002) postula que uma boa maneira de entender a natureza da docência acontece na comparação – em termos de fins, objetos e produto do trabalho – com trabalho industrial (QUADRO 1). Para o autor, além de demonstrar aspectos relativos ao ensino, esse movimento analítico permite demarcar diferenças entre as tecnologias presentes em trabalhos com objetos materiais e as constantes em atividades com interações humanas recorrentes que, neste caso, refere-se às escolas.

Quadro 1 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente

| | Trabalho na indústria com objetos materiais | Trabalho na escola com seres humanos |
|--|---|---|
| Objetivos do trabalho | Precisos | – Ambíguos |
| | Operatórios e delimitados | – Gerais e ambiciosos |
| | Coerentes | – Heterogêneos |
| | A curto prazo | – A longo prazo |
| Natureza do objeto do trabalho | Material | – Humano |
| | Seriado | – Individual e social |
| | Homogêneo | – Ativo e capaz de oferecer resistências |
| | Determinado | – Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) |
| | Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais) | – Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais) |
| Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto | Relação técnica com o objeto: manipulação, controle e produção. | – Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. |
| | O trabalhador controla diretamente o objeto | – O trabalhador precisa da colaboração do objeto |
| | O trabalhador controla totalmente o objeto | – O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto |
| Produto do trabalho | O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado. | – O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido. |
| | O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador | – O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho |
| | Independente do trabalhador | – Dependente do trabalhador |

Fonte: Tardif (2002, p. 124).

Ao comparar também com outras profissões, Tenti Fanfani (2005) demarca o trabalho docente por entender que esse

se caracteriza por su expansión prácticamente ininterrumpida, a diferencia de otras que en muchos casos han sufrido reducciones absolutas y relativas considerables. Su ritmo acompaña el de la escolarización creciente de la población, relativamente independiente del comportamiento de otras dimensiones relevantes de la vida social [...] tales como la economía (ritmo de crecimiento del [PIB], transformaciones en la estructura productiva, etc.) o la política [como por ejemplo, tipo de regime político] (TENTI FANFANI, 2005, p. 18, *com adaptações*).

Os estudos desses autores foram mobilizados para ajudar a identificar se existem características que contornam o trabalho docente e que o dotam de especificidades. Enquanto Tardif e Lessard (2014) estabelecem diretas relações entre trabalho docente e o PIB dos países, Tenti Fanfani (2005) relativiza essa associação ao apresentar que determinados fenômenos da vida social não acometem a docência do mesmo modo que repercutem, resignificam e reestruturam outros âmbitos profissionais. Não que a docência esteja blindada ou carregue privilégios, mas que mesmo com transformações de ordem macroestruturais o trabalho docente, conforme o autor, não sofre reduções numéricas por estarem associadas, por exemplo, aos reclames da população por acesso ao direito à formação escolar.

As exposições comparativas demonstraram que, enquanto no âmbito industrial¹⁸ o objeto do trabalho é, sobretudo material, os objetivos podem ser previamente estabelecidos e determinados. Entretanto, os que caracterizam o trabalho nas escolas não têm feições rígidas e uniformes. Não é rígido por envolver relações humanas que, por sua vez, não podem ser lidas como situações operáveis e traduzidas por fórmulas. A relação entre docentes e estudantes, por exemplo, não acontece de modo mecânico e unilateral, pois ambos os sujeitos podem apresentar contraposições, dilemas e colaborações, situação muito diferente de uma relação humana estritamente técnica com um objeto material. E, também não é uniforme, por não conseguir comportar – em espaços abertos ao exercício democrático – anulações de heterogeneidades e tipos de resistências.

¹⁸ É importante ressaltar a existência de investigações que pensam o trabalho industrial por outras perspectivas, na verdade, com ângulos bem distintos, como, por exemplo, Ferretti *et al.* (2003) Ramos *et al.* (2010).

Além das dimensões centrais e específicas, são acrescentadas ao cotidiano docente atividades tidas como complexas. Essa constatação advém dos estudos de Pereira Júnior (2017)¹⁹ que se debruçou sobre um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005). O autor enumera atividades que podem ser caracterizadas como complexas por acontecerem em distintas escalas, relacionadas a diferentes sujeitos e por demandarem certas posturas. A partir do referido documento, Pereira Júnior apresenta uma organização (QUADRO 2) que permite uma visualização dessas questões.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelos docentes

| Níveis escalares de relacionamento | Atividades exigidas |
|--|---|
| Com os estudantes | – Iniciar e conduzir o processo de aprendizagem |
| | – Responder individualmente aos alunos com necessidades de aprendizagem |
| | – Integrar as avaliações formativas e finalísticas |
| No interior da sala de aula | – Ensinar em salas de aula multiculturais |
| | – Nova ênfase curricular |
| | – Integrar estudantes com necessidades especiais |
| No nível da escola | – Trabalhar e planejar em conjunto |
| | – Avaliar e planejar melhorias sistematicamente |
| | – Utilizar tecnologia no ensino e na administração |
| | – Gestão e liderança compartilhada |
| A nível dos pais/responsáveis legais e da comunidade em geral | – Prover aconselhamento profissional aos pais dos alunos |
| | – Construir parcerias com a comunidade |

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Pereira Júnior (2017).

A análise de Pereira Júnior (2017) tem sintonia com as ideias de Tardiff (2002) ao entender que as atividades docentes não são estanques e que são realizadas a partir de simplistas prescrições. São tidas como complexas por demandarem, de modo concomitante, ações de planejamento, integração gestão, avaliação, atualização e de parcerias. Nessa perspectiva, é também um trabalho não centralizado por carecer de tratos coletivos e colaborativos com sujeitos internos à escola – docentes de outras áreas, discentes, direção, supervisão pedagógica, etc. – e extraescolares, como as famílias ou responsáveis pelos estudantes.

¹⁹ O autor também se vale do raciocínio comparativo proposto por Tardiff (2002).

As demarcações teóricas aqui apresentadas suscitam a necessidade de aproximações com a legislação para verificar a existência quanto ao entendimento da docência para além dos binômios hora-aula e ensino-aprendizagem.

Em 2009 foi dada uma nova redação ao Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996²⁰ no qual definem-se os sujeitos considerados profissionais da Educação, além dos fundamentos pertencentes às suas respectivas formações:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I. professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II. trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III. trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Enquanto em 2009 a redação do Artigo 61 contava com três incisos, recentemente, por meio da Lei 13.415 de 2017, foram acrescentados mais dois que reconhecem outros sujeitos como trabalhadores da Educação, sendo estes:

- IV. profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V. profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

²⁰ Por meio da Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Ao buscar identificar o trabalho do professor na LDBEN verificou-se que o Artigo contempla uma amplitude de trabalhadores. Nesse sentido, tem-se como hipótese que os sujeitos desta pesquisa estariam localizados no inciso I. Entretanto, esse raciocínio requer atenção, pois, de acordo com Scheibe (2012), a ação de investigar o trabalho docente pede a consideração das múltiplas realidades que contornam a profissão.

Para a autora, a docência no país é muito diversificada, pois, os estados e municípios são, conforme a CF/1988, entes autônomos, situação essa que dificulta, por exemplo, a existência de um sistema nacional de Educação. Nesse sentido materializa-se nas realidades “uma junção de diferentes sistemas de ensino, correspondentes ao número de estados e municípios”²¹ sendo possível encontrar: professores concursados, não concursados; atuantes nas áreas urbanas e rurais; titulado e sem titulação, condições essas reveladoras de um campo fértil para investigações, além de uma docência com carreiras e salários diferentes entre si (SCHEIBE, 2012). Quanto ao conjunto de funções que são de responsabilidade dos docentes, o Artigo 13 da LDBN assim o apresenta:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A complexidade que incide sobre a docência pode ser observada no referido Artigo, pois percebe-se que esse é composto por seis incisos que não se referem exclusivamente ao ato de lecionar. Mas, dizem também respeito a ações que ocorrem para além da sala de aula como, por exemplo, as articulações escola-família-comunidade.

Ao analisar o Artigo 12 (que trata dos estabelecimentos de ensino) e 14 (que trata dos sistemas de ensino) da Lei em questão, Assunção e Oliveira (2009) asseveram que “que houve

²¹ Em 2017, segundo o IBGE, o Brasil possui 5.570 municípios distribuídos entre 26 estados e o Distrito Federal.

uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes”, pois, esses sujeitos passaram a envolver-se, por exemplo, na participação de conselhos e na gestão escolar (p.352).

Por fim, Duarte (2013) destaca que a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional²² representou uma grande conquista para o magistério no país, além de ter de, no Parecer n. 9/2012, reconhecido que o

trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (BRASIL, 2012, p. 26).

Para o autor, além de estipular um limite máximo de interação entre docente e estudantes, representou também um movimento de regulamentação e fixação da carga horária docente, permitindo – quando respeitada a Lei por parte dos entes federativos – que demandas de trabalho não se estendam e ocupem outros âmbitos da vida.

Nessa seção intentou-se compreender o trabalho docente à luz das teorias e de alguns textos legais, todavia, a análise não se encerra aqui, pois no Capítulo II será retomada para se pensar, especificamente, o Ensino Médio e outros aspectos das condições de trabalho. A seguir apresenta-se o estudo realizado acerca da temática pesquisada nas produções do campo com vistas a discutir possíveis lacunas e, ainda, trazer para este trabalho interlocuções possíveis para a análise dos dados desta pesquisa.

2.5 Situando a produção do campo acerca das temáticas desta pesquisa

Ferretti (2012), apoiado em Oliveira (2003), afirma que nos anos de 1970 o trabalho docente, como objeto de pesquisa, teve como referencial teórico a literatura marxista consagrando como foco as relações dessa atividade com a natureza e o modo de produção capitalista. Nos anos de 1980, houve uma transposição dos aportes, em que a produção esteve atenta principalmente às dimensões raciais, étnicas, de gênero e das subjetividades docente.

²² Estabelecido pelo inciso VIII, do Artigo 206, da CF (BRASIL, 1998) e regulamentado pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008).

De acordo com Lüdke e Boing (2007) a utilização da expressão *trabalho docente* remonta ao início dos anos de 1990, sendo que, anteriormente, termos como *trabalho educativo* e *trabalho pedagógico* eram mais utilizados. Nesse contexto, o trabalho docente tornou-se objeto de maior estudo em âmbito nacional e internacional. Esse movimento justifica-se no registro das “produções relativas às mudanças do trabalho no campo industrial e dos serviços, bem como dos desdobramentos de tais mudanças para o campo educacional, marcadas por enfoques multiculturalistas e pós-modernos” (FERRETTI, 2012, p. 125).

Segundo esse autor, a produção acadêmica tendeu à transposição mecânica do âmbito do trabalho industrial para o trabalho docente, postura essa que negligencia aspectos importantes. Os trabalhos estiveram fortemente baseados na perspectiva etnográfica além de dar significativas atenções para a dimensão técnico-pedagógica do fazer docente. No entanto, o autor diz ser essa abordagem necessária, pois, a preparação, desenvolvimento e avaliação da aula representam uma das centralidades da docência. Entretanto, essa dimensão fora tratada de modo exaustivo pelos estudos sobre formação docente que, praticamente, valeram-se apenas das contribuições da psicologia, atribuindo, em muitos casos, caráter secundário às condições de trabalho (FERRETTI, 2012).

O desenvolvimento desse comportamento científico fragiliza o aprofundamento do tema por tornar “obscurecidas as determinações de suas várias dimensões, o que concorre para a compreensão dela a partir do senso comum” (p. 126). Para o autor, temáticas como condições de trabalho, remuneração e uso do tempo devem aliar-se aos fenômenos da flexibilização do trabalho, da feminização do magistério, condição de classe dos docentes, etc. para serem “discutidos não apenas entre si mesmos, mas nas relações recíprocas entre eles e deles com a totalidade sócio-econômico-cultural [em que a docência está inserida], o que não é uma tarefa simples” (FERRETTI, 2012, p. 127, *com adaptações*).

Ao investigar o tema, especificamente, na Educação Básica, Duarte (2010) apresenta um mapeamento de dissertações e teses, desenvolvidas entre 1987 e 2007 e indexadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em números, a autora cadastrou 467 trabalhos (388 dissertações e 79 teses) produzidos por 65 programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas no Brasil.

A partir de uma análise mais quantitativa, ela observou a concentração de trabalhos nas discussões relativas à *Formação Docente*, ou seja, 68% da produção total. Já os eixos *Condições e Relações de Trabalho* e *Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente* representam, respectivamente, 12% e 11%. Ao desagregar por etapas, a autora constatou que o Ensino Fundamental concentrou 145 estudos (31%) e, em números bem menores, aparecem os trabalhos sobre a Educação infantil com 3%²³. Juntos, o Ensino Médio regular e profissionalizante abarcaram 19% da produção geral. Sobre essa etapa e modalidade é destacado que a maioria dos trabalhos se interessaram, novamente, pela *Formação Docente*, sendo essa temática presente em 65% das produções. Outro apontamento feito pela autora é que a maior parte dos estudos realizou-se no âmbito da Educação, especificamente, em programas de Pós-Graduação de Instituições Públicas do país.

Outra grande contribuição ao cenário acadêmico resulta de um estado da arte coordenado por Machado (2009) sobre o Ensino Médio no país entre 1998 e 2008. A autora levantou e analisou 1992 produções distribuídas entre dissertações, teses, artigos, resumos em anais de eventos e relatórios constantes no portal CAPES, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do portal *SciELO*, além de sites instituições de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), INEP, eventos científicos e organizações não governamentais. A organização de todo o material elencado foi categorizada conforme (QUADRO 3).

Quadro 3 – A organização por meio dos eixos e suas respectivas temáticas

(continua)

| Eixo | Temáticas constituintes |
|--------------------------------------|--|
| Condições de trabalho docente | Uso de computadores pelos professores; plano de carreiras, cargos e salários – existência de piso salarial, tempo de existência e parâmetro; relação entre professor e número de aulas semanais – carga horária; relação número de escolas e nível de ensino/modalidade em que o professor trabalha; docência e saúde do professor; políticas de formação continuada; horário de planejamento coletivo/individual na escola; e tipo de contrato de trabalho. |
| Infraestrutura | Existência e manutenção de: laboratórios básicos, equipamentos didático-pedagógicos; bibliotecas considerando: acervo e relação por área de conhecimento e acesso à base de dados nacionais; espaços de socialização; espaços esportivos; e estrutura das salas de aula. |

²³ Duarte (2010) chama atenção para a seguinte observação, “a maioria dos resumos analisados (35%) não registrou a(s) etapa(s) da educação básica ou a modalidade de educação a que seus estudos se referem. Alguns autores(as), isto é, 7%, anotam genericamente que seu trabalho está voltado para investigar a educação básica, sem localizar a etapa ou a modalidade”

Quadro 3 – A organização por meio dos eixos e suas respectivas temáticas

(conclusão)

| Eixo | Temáticas constituintes |
|--|---|
| Organização do trabalho pedagógico | Currículo e integração curricular; projeto político pedagógico; propostas pedagógicas e seus princípios referenciais; processo de avaliação da aprendizagem; acesso e utilização da infraestrutura escolar, acesso e utilização de tecnologias; recursos didático-pedagógicos; organização metodológica: projetos/tema gerador, eixos temáticos, interdisciplinaridade; realização de parcerias para a implementação do currículo; modalidade educativa: educação de jovens e adultos, educação profissional; número de alunos por série. |
| Perfil do aluno | Relação idade-série; distorção idade-série; sucesso e fracasso escolar; índices de aprendizagem por disciplina; participação em atividades estudantis; participação cultural e social; acesso a bens culturais; identificação por sexo, raça/etnia; trabalho e renda. |
| Perfil do professor | Formação inicial e qualificação docente; acesso a bens culturais e tecnológicos; relação entre formação docente e disciplina em que trabalha; participação em cursos de formação continuada / grupo de estudo; remuneração média mensal; jornada de trabalho média mensal; faixa etária dos docentes; e participação em grupos de pesquisa. |
| Políticas públicas / Gestão educacional | Escolha e indicação de gestores; existência e funcionamento de Conselhos Escolares; existência e funcionamento de grêmios estudantis; existência de regulamentação sobre o tema no sistema educacional; tipo de gestão: colegiada, democrática etc.; financiamento e gestão dos recursos financeiros. |

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Machado (2009).

Por meio desse quadro entende-se como foram distribuídos os trabalhos além da lógica mobilizada pela autora para fazer ponderações. Nesse sentido, percebe-se que a base teórica desta dissertação perpassa mais de um eixo. Por exemplo, o entendimento do que seja definido como *Condições de Trabalho*, aqui mobilizado, considera aspectos pertinentes às instalações físicas, acesso à formação continuada e número de alunos por sala de aula. No entanto, com base no levantamento apresentado (QUADRO 3) percebe-se que tais aspectos integram diferentes eixos. Por esse caminho é válido mobilizar as observações da autora, não apenas em relação ao eixo aqui interessado, mas a outros também, para, justamente, ter um panorama das escolhas que têm ensejado as pesquisas. De modo geral, a autora observou

uma concentração significativa de produções relacionadas ao eixo organização do trabalho pedagógico (59%) que, segundo os pesquisadores, pode ser justificada pela emergência pós aprovação [LDBEN], de uma reestruturação pedagógica do Ensino Médio no Brasil, inclusive pelas inúmeras críticas que esse nível de ensino veio a receber durante a elaboração da lei. São elementos que chamam a atenção nessas produções [...] a busca de uma identidade para esse nível de ensino e as tentativas de reconfiguração de seus currículos. É por outro lado tímida a presença de produções que tratam de infraestrutura e condições do trabalho docente. Essas ausências preocupam o campo de pesquisa do Ensino Médio, pois são dois fatores importantíssimos para se pensar em uma mudança no perfil do

atendimento nesse nível de ensino, o que parece ser questão urgente para as políticas públicas nos próximos anos (MACHADO, 2009, p. 7, com adaptações).

A exposição de Machado (2009) simboliza certa desproporção na escolha de determinados objetos no conjunto total das produções, principalmente, a *stricto sensu*. Essa situação poderá ser ainda mais destrinchada ao escolher, especificamente, as dissertações de Mestrado. O cruzamento entre esse tipo de produção e o eixo temático pertencente revela que 1.054 trabalhos compõem o eixo “Organização do trabalho pedagógico”, enquanto, que os eixos “Condições de trabalho docente e Infraestrutura” se fizeram constantes, respectivamente, em 63 e 9 trabalhos.

As investigações aqui destacadas evidenciam que determinados aspectos da docência foram secundarizados devido à preponderância de modos de análise e de atenções exclusivas a certos eixos temáticos.

Por fim, vale ressaltar ainda que os estudos de Pereira Júnior (2017) permitiram conhecer um panorama das metodologias empregadas nos trabalhos sobre as condições de trabalho dos docentes. Em números, o autor analisou 95 trabalhos indexados no portal de periódicos da CAPES. Um registro interessante do mapeamento revela que os trabalhos foram desenvolvidos, sobretudo, na grande Área das Ciências Humanas – especificamente nas áreas da Educação e Psicologia – seguida da Área de Ciências da Saúde.

Quando verificadas as metodologias, predominaram as qualitativas, enquanto, as quantitativas tiveram maior adesão por parte das Ciências da Saúde. O autor ressalta que é significativa a disponibilidade de dados oficiais – Censo Escolar, Prova Brasil e a TALIS – sobre a Educação Básica, entretanto, são tímidas as iniciativas de pesquisas sobre as condições de trabalho que lançam mão de tais fontes. De forma contundente, o autor afirma que, da quase uma centena de trabalhos encontrados, apenas, dois analisaram algumas dessas bases de dados. As recomendações do autor demonstram o quanto as análises quantitativas foram pouco desenvolvidas na área da Educação. Essa evidência reforça ainda mais o alerta de Gatti (2004) quanto à necessidade de que os estudos da área abracem esses dados.

Para corresponder a essa indicação do campo acadêmico, vale ressaltar que além da utilização dos dados da pesquisa TDEBB, o presente trabalho levará em conta dados recentes do Censo Escolar para empreender análises.

3 O ENSINO MÉDIO REGULAR NO BRASIL: PANORAMAS E CENÁRIOS

Situar o espaço do Ensino Médio no conjunto normativo em conjugação com o campo de pesquisa sobre o tema é o principal objetivo desse capítulo, extrapolando, em alguns casos, aspectos específicos da docência. Assim, de antemão, faz-se necessário ressaltar duas adesões que balizaram escritas desse capítulo: considerando que os dados da dissertação foram colhidos em 2009, entende-se como necessário justificar o recorte temporal quanto à apresentação de dados alheios. Estes (de origens distintas) serão aqui apresentados, sobretudo, próximos a 2009, em virtude do cuidado de não camuflar e/ou secundarizar os dados de tal contexto, cuja justificativa para a mobilização foi feita desde a primeira linha dessa dissertação. Por esta lógica, se pretende realizar um panorama do contexto em questão para, após a avaliação da banca, verificar a pertinência de analisar este à luz de dados atuais, de outras fontes ou até mesmo a partir de uma perspectiva comparada cuja motivação requer aproximações com outros campos de pesquisa.

Primeiramente, discorre-se sobre as reformas educacionais que se fizeram nos anos de 1990 para, posteriormente, situar o professor nesse contexto de revisão das agendas para a educação. Em seguida mobilizam-se dispositivos legais como, por exemplo, a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1997, textos legais sobre a universalização, gratuidade e ampliação da obrigatoriedade do Ensino Médio, os fundos públicos para a educação e as duas últimas edições do Plano Nacional de Educação (PNE) para, justamente, compreender como a ampliação da obrigatoriedade, as lógicas de financiamento que prevaleceram nos últimos anos e os planos nacionais de educação para visualizar o espaço concedido ao Ensino Médio e das condições de trabalho em tais documentos. E, por último, seguem os desafios que se fazem presentes na realização da docência na última etapa da Educação Básica.

É necessário dizer que as escritas seguintes não pretendem realizar um histórico, breve histórico ou um levantamento documental-legislativo de amplo espectro sobre o Ensino Médio²⁴. Nesse sentido, vale ressaltar que a adoção dessa postura fará com que as exposições seguintes não sigam, necessariamente, uma linearidade histórica. Além disso, determinadas discussões estiveram ausentes por entender que as mobilizações destas não viriam a contribuir

²⁴ Para este objetivo ver os trabalhos de Machado (2009), Silva (2017) e Melo e Duarte (2011).

para o objeto aqui discutido, sendo trazidas de modo muito pontual²⁵.

3.1 As reformas educacionais no país em 1990

Para compreender o trabalho docente na atualidade, Saraiva (2015) adverte sobre a necessidade de se retornar, mesmo que brevemente, às reformas empreendidas pelo Estado a partir dos anos de 1990. De igual modo, Ferreira (2011) defende esse contexto como um importante para se analisar aspectos relativos ao Ensino Médio no Brasil. Isso porque foi em meados dos anos 90 do século XX que a LDBEN definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica com objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitar o prosseguimento dos estudos na Educação Superior, oferecendo, concomitantemente, uma formação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Por sua vez, Duarte (2008) ressalta que nas últimas duas décadas foram significativos os estudos que buscaram compreender as repercussões das reformas educacionais em distintas realidades nacionais. De modo geral, a autora identificou o esforço das investigações e estudos em “apreender o contexto político econômico e social que originou as reformas; os processos de descentralização, financiamento, avaliação, parcerias, novas legislações, programas, [...] a livre escolha da escola pelos pais, e outros” (p. 6). É preciso ressaltar que, mesmo com menor representatividade, alguns estudos analisaram os reflexos das reformas sobre o trabalho docente.

Correspondendo às indicações dos estudos do campo, na sequência analisaremos algumas implicações da agenda reformista sobre o trabalho docente na Educação Básica.

3.1.1 Localizando o docente no contexto reformista

Oliveira (2004) situa os anos de 1990 como um momento extremamente importante para a Educação brasileira, o que os fazem comparáveis – em termos de mudanças – às reformas acontecidas nos anos de 1960. Nesse último contexto, presencia-se à adequação da Educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista²⁶, o qual, nas análises de Jorge (2014)²⁷, concebe os países desenvolvidos

²⁵ Por exemplo, as dimensões do currículo, para isto indica-se: Zibas (2005) e Moehlecke (2012);

²⁶ Sobre esse debate ver: Xavier (2012) e Daros (2012, 2016)

como espaços geográficos que alcançaram um estágio superior de desenvolvimento quando comparados às nações subdesenvolvidas. Nessa perspectiva, os últimos alcançariam tal estágio – tido como superior – caso aderissem a uma política econômica voltada para a industrialização em que a Educação teria um papel central por ser um elemento que corresponderia à necessidade de uma mão de obra melhor qualificada.

Na transição dos referenciais dos anos de 1960 para os anos de 1990, fica para trás o ideal nacional-desenvolvimentista e configura-se uma nova realidade mundial: a globalização. Tal mudança repercute na condução das políticas educacionais, materializadas na apresentação de novas orientações e demandas à educação escolar que, conseqüentemente, passa a conviver com alterações em seus objetivos, funções e organização (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Assunção e Oliveira (2009), os espaços escolares passaram por uma reorganização ao manejarem adequações que correspondessem às demandas de ampliação da matrícula e de extensão das etapas e modalidades que esses passariam a atender. Tais movimentos estão relacionados com a convivência das escolas com maior autonomia no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. Na materialidade dessas reformas, de acordo com Oliveira (2006), constaram novos imperativos na condução da gestão pública que, conseqüentemente, são estendidas ao núcleo escolar. Tais imperativos foram fortemente marcados pela

padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e de controle central para formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução destas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais, como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e a busca de parcerias junto ao setor privado. A equidade se fará presente nas políticas de financiamento a partir da definição de custos mínimos assegurados a todos. A flexibilidade presente nesse modelo é colocada em prática mediante a descentralização administrativa, que representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e à municipalização do ensino fundamental. A descentralização financeira, que permite à escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos externos, e a descentralização pedagógica – elaboração coletiva do Projeto Pedagógico pelo estabelecimento de ensino – são dimensões indispensáveis desse modelo (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

Para Assunção e Oliveira (2009) tais iniciativas – apresentadas como novidades – entregaram aos docentes um acréscimo de exigências ao direcionar funções e responsabilidades com as

²⁷ Apoiado em Oliveira (2000).

quais eles não conviviam diariamente. Para as autoras, “essas demandas chegam às escolas embaladas pela necessidade de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, conquista obtida no plano legal a partir da CF, regulamentada pela LDBEN” (p. 352, *com adaptações*).

Nesse sentido, as atividades do trabalho docente, de acordo com Santos e Oliveira (2011), extrapolam aquelas típicas e restritas à sala de aula tais como: participação no colegiado escolar; na eleição de diretores; e a elaboração e execução do projeto político-pedagógico. Para Duarte (2008) as novas funções direcionadas aos professores, em decorrência da agenda reformista, ampliaram a atividade laborativa desses sujeitos e, conseqüentemente, redefiniram as dimensões da profissão.

Os estudos das pesquisadoras mostram o quão representativos foram os anos de 1990 para a ressignificação do trabalho docente no Brasil. Desse modo, mesmo reconhecendo que o tema tem sido largamente tratado no cenário acadêmico, vale a consideração de que essa breve retomada se tornou necessária para auxiliar na linha de raciocínio empreendida nesta dissertação. Após apontar algumas das demandas que o cenário educacional trouxe para o docente, cabe ampliar a discussão e buscar situar a etapa final da Educação Básica também nesse contexto reformista.

3.2 O Ensino Médio no âmbito legal: notas relativas às políticas e suas regulamentações

De acordo com Vieira (2007), a CF 1998 é a mais extensa de todas em relação à Educação por ter avançado no estabelecimento de deveres ao Estado, especificado a temática em dez artigos específicos e figurado em quatro outros dispositivos. Enquanto nas primeiras Constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, artigos crescem significativamente nos textos dos anos de 1934, 1937, 1946 1967 e 1988.

De modo conclusivo, a autora afirma que a Constituição vigente reedita e reafirma a educação como direito. Além dessa dimensão, a CF responsabilizou a esfera pública pela oferta e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, situação que deve ocorrer por meio regime de colaboração entre os entes federativos. Nessa distribuição de competências, Ensino Médio regular passou a ser incumbência dos Estados, conforme o Artigo 211.

Na Carta constava também a garantia da *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio* (Artigo 208, inciso II), entretanto, a EC 14/1996 substituiu essa expressão por *progressiva universalização do Ensino Médio gratuito*. Vista como um marco jurídico em relação à educação brasileira, a LDBEN/1996, manteve a escrita original da Constituição em relação ao Ensino Médio, além de ter afirmado essa etapa como última da Educação Básica (MOEHLECKE, 2012).

No Artigo 35 da Lei são apresentados cinco objetivos para essa etapa final: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL; 1996).

A normativa aludida tentou imprimir ao Ensino Médio uma identidade mais próxima à formação básica e interessada em romper com a dicotomia entre o ensino profissionalizante e propedêutico, porém, os anos sucedidos tomaram direções muito distintas. Isso porque, em 1997, no decorrer do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998), o Decreto nº 2.208/97 que regulamentou que o Ensino Técnico fosse ofertado de modo complementar, paralelo ou sequencial, ou seja, não vinculado ao Ensino Médio regular. Ao primeiro foi atribuída a condição de modalidade, contornando-o com dimensões secundárias o que, por vez, fomentou a ideia de duas redes (geral e profissional) estabelecendo (e fomentando) uma dualidade na realidade educacional do país (MELO; DUARTE, 2011; SIMÕES, 2011; MOEHLECKE, 2012).

Entretanto em 2004, primeiro Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006), o Decreto nº 5.154/2004 passou a permitir a reintegração da Educação Profissional ao Ensino Médio, mas manteve também a possibilidade de ser ofertado de forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio, com a opção de a oferta ser definida pela rede de ensino. Essa alteração, segundo Costa (2016), atendeu em parte às demandas dos movimentos organizados da

educação que defendiam a integração, mas “não trouxe a obrigatoriedade da oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, apenas a possibilitou, o que não agradou os atores que defendem uma educação politécnica” (p. 56, *com adaptações*).

A partir de 2007, segundo mandato do presidente Lula (2007/2010), com o propósito da melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que contemplou a Educação Básica, inicialmente, em doze ações em caráter mais geral e outras cinco específicas a cada etapa de ensino. Em relação às ações mais gerais estavam cita-se: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB e algumas ações voltadas à valorização docente (piso salarial nacional do magistério e formação) além de mais oito programas²⁸. Entre as ações específicas para o Ensino Médio encontram-se a “Biblioteca na Escola”, munindo as escolas de obras literárias e a universalização da distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integravam o currículo (SAVIANNI, 2009).

Simultaneamente ao lançamento do PDE ocorreu a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispunha sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Esse Plano, em seu lançamento, foi apresentado como sendo uma iniciativa da sociedade civil e conclamava a participação de todos os setores sociais, definindo cinco metas de atuação, a saber: (1) todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; (2) toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; (3) todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; (4) todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; (5) O investimento necessário na Educação Básica deverá estar garantido e bem gerido. Do conjunto de medidas propostas pelo PDE destacam-se a promulgação da EC nº 59 de 2009; o lançamento do programa Ensino Médio Inovador e a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cabe ressaltar que parte das propostas contidas no PDE têm o caráter de programas e projetos e não de políticas regulares de caráter permanente (SAVIANNI, 2009; MELO; DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2010; BRASIL, 2007).

A EC nº 59/2009 e a Lei 12.061 que aumentam a obrigatoriedade da Educação Básica para os estudantes de 04 a 17 anos ocorrem treze anos após a extensão da obrigatoriedade do Ensino

²⁸ São eles: como: Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital. Ver sobre estes programas em Saviani (2009, p. 1233).

Médio ter perdido força na EC 14/1996. Esses dois meios legais instituíram como dever do Estado a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade – e não mais dos 6 aos 14 – assegurando inclusive, aos sujeitos que não tiveram condições de acesso na idade considerada “apropriada”. Essa garantia deveria acontecer – conforme artigo 6º da EC, progressivamente, até 2016 com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010a). Para Brandão (2011) a inserção dessas dimensões em lei

reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica, quer seja, a luta para que o Ensino Médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos (BRANDÃO, 2011, p. 196).

Além dessa conquista, o Ensino Médio, na idade considerada regular de 15 a 17 anos, consagrou-se como direito público subjetivo, ou seja, obriga a esfera pública a ofertar o Ensino Médio aos estudantes desta faixa etária. Nessa perspectiva, a partir de 2017 (ano previsto para as redes públicas tenham condições de absorver o contingente de estudantes que está fora da escola), o Poder Público e os responsáveis legais dos alunos poderão ser responsabilizados (no âmbito civil e criminal) por aqueles que não frequentarem as escolas. Essa situação é parecida com a que acontecia nos anos precedentes a 2016, com os sujeitos 6 e 14 anos (OLIVEIRA, 2010a).

A extensão da obrigatoriedade é vista por Lima (2011) e Moehlecke (2012) como uma conquista para a população, no entanto, os autores fazem também alerta quanto à persistência dos desafios relativos ao acesso e permanência dos estudantes, visto que, as porcentagens de matrículas nessa etapa vêm apresentando movimentos de avanços e retrocessos, como veremos mais adiante na seção *Os dados e os desafios atuais do Ensino Médio*.

Em relação ao Programa Ensino Médio Inovador²⁹, esse foi instituído em 2009, por meio da portaria nº 971 e possuía como objetivo introduzir nas redes estaduais uma reestruturação curricular que seria consolidada por meio do apoio e fortalecimento de propostas e projetos pedagógicos – tidos – como inovadores. Um dos desdobramentos do Programa seria a

²⁹ A adesão das redes estaduais diminuiu consideravelmente, sobretudo, pela falta de recursos e instalação de outras propostas para a etapa, principalmente, a partir do governo Michel Temer. Um modo de visualizar questões do Ensino Médio é reportar ao Observatório do Ensino Médio, disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>> (acesso em 5 de junho de 2018).

ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a garantia de uma formação mais integral em que a consolidação aconteceria por meio de um currículo mais dinâmico que, na visão dos propositores do programa, estariam de acordo com as demandas e exigências dos estudantes e da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013).

Em relação à operacionalização do Programa, essa seria viabilizada por meio de regime de colaboração (entre os entes federados) e as secretarias de educação, sendo que, as escolas de Ensino Médio receberiam contrapartida financeira e técnica do MEC para elaboração do redesenho curricular. Inicialmente, conforme Melo e Duarte (2011), o programa teve adesão de dezessete Estados e do Distrito Federal que, numericamente, contemplaram 357 escolas e 296.312 alunos (3,7% dos matriculados nessa etapa) em todo Brasil. Nos documentos consta que as escolas devem ter condições básicas para desenvolver os objetivos do Programa como, por exemplo, o estímulo à atividade docente em dedicação integral à unidade, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013). Entretanto, conforme Melo e Duarte (2012), algumas

pesquisas com docentes de escolas participantes do Programa [versam] sobre dificuldades enfrentadas para colocar em prática as medidas relativas a aspectos pedagógicos expressos no currículo escolar; as mudanças na organização do trabalho pedagógico; e a valorização dos docentes, que necessitam permanecer mais tempo na escola sem que as condições objetivas lhes sejam garantidas. Esses são indícios que, entre outros, devem ser mais bem estudados (MELO; DUARTE, 2011, p. 236).

No mesmo ano, outra ação com incidência direta no Ensino Médio, diz respeito ao ENEM que passou por um processo de reelaboração e saltou-se de 63 questões de múltipla escolha em um dia para 180 questões (além da redação) em dois dias, sendo que, a partir de 2017, passou-se a realizar-se em dois domingos consecutivos. Novas dimensões foram adquiridas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que instituições públicas passaram a adotá-lo como forma de ingresso para candidatos participantes do exame que pleiteassem vagas no ensino superior. Além disso, a nova formulação do exame é vista como um forte indutor à reorganização curricular no âmbito escolar (MELO; DUARTE, 2011; VIGGIANO; MATTOS, 2013; BRASIL, 1998; BRASIL, 2009d).

As políticas de avaliação no Brasil foram no decorrer dos últimos 20 anos ser tornaram cada vez mais complexas, abrangentes e aperfeiçoadas, porém, o modo como os resultados dessas

avaliações são apresentadas no âmbito das mídias tem chamado atenção da comunidade acadêmica. Especificamente sobre o ENEM, uma dessas manifestações seria o estabelecimento e o fomento de comparações dos resultados entre as escolas, distribuindo assim títulos de instituições bem ou mal sucedidas no exame sem, necessariamente, ponderar sobre as desigualdades educacionais que cercam tais contextos. A maneira como tais comparações são apresentadas à população é muito preocupante, pois tende a responsabilizar unicamente as escolas e seus profissionais pelo desempenho dos estudantes. Ao perseguir tal caminho, os estabelecimentos e seus profissionais aparecem como os principais responsáveis pelo desempenho estudantil, responsabilizando-os e, ao mesmo tempo, amenizando a influência e responsabilidade do contexto socioeconômico e das políticas públicas sobre o resultado das avaliações. Assim, se concretiza um movimento de responsabilização unidirecional das instituições escolares e docentes sem, necessariamente, provê-los de condições favoráveis à reversão de um suposto mau desempenho (SOUZA; LOPES, 2010; ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Por fim, vale menção à leitura de Carneiro (2012), pois, nas reflexões do autor, os novos moldes do ENEM fragilizaram a dimensão do Ensino Médio como constituinte da Educação Básica por tê-la consagrada como ponte para a universidade ao relacionar o exame como parte de muitos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, secundarizou-se a ideia de Ensino Médio como fase final e de plenificação da formação escolar básica, fomentando, segundo o autor, o enciclopedismo no âmbito escolar como um modo de responder às características e conteúdos da prova do ENEM.

3.2.1 Formação docente e Ensino Médio

Uma das propostas de valorização da formação docente veio em 2013, no âmbito do primeiro governo de Dilma Rousseff. Por meio da Portaria nº 1.140, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)³⁰, que colocava como compromisso do MEC e das secretarias estaduais e distrital de educação “a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas” (BRASIL, 2013a).

³⁰ Atualmente o desenvolvimento do programa diminuiu consideravelmente nas redes estaduais. Para visualizar discussões acerca do programa ver: Santos e Oliveira (2017). E para monitorar o desenvolvimento do Programa, reportar ao Observatório do Ensino Médio, disponível em: <<http://www.observatorioodoensinomedio.ufpr.br/>> (acesso em 1 de junho de 2018).

Durante entrevista coletiva de lançamento do PNFEM, Aluizio Mercadante (então Ministro da Educação) ressaltou que o modelo do referido Pacto era o mesmo do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa³¹ que havia apresentado êxito. Na apresentação do Pacto foram estabelecidas quatro metas como, por exemplo, a superação das notas estabelecidas para o IDEB e PISA³² e a melhoria dos indicadores de proficiência dos estudantes em Português, Matemática e Ciências. Inicialmente aderiram 26 Estados e o Distrito Federal além de 40.

As ações a desenvolvidas pelo PNFEM orientam-se pelos objetivos de contribuir com a formação dos professores e coordenadores pedagógicos; valorizar esses dois trabalhadores por meio da formação; atualizar e levantar discussões sobre as práticas docentes de acordo com as Diretrizes Curriculares, publicadas em 2012. Nesse sentido, a organização da formação continuada se estrutura: (I) as Instituições de Ensino Superior formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação seriam as responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas (II) os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e (III) os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (BRASIL; 2014). Grosso modo, a organização do programa é uma cadeia de formadores.

A função do orientador de estudo seria ministrar a formação aos professores ou coordenadores pedagógicos do Ensino Médio dentro da unidade escolar (BRASIL, 2014). Nas proposições do MEC, esse sujeito deve ser escolhido por processo público (ou seja, entre os professores e a direção) em suas escolas. Esse também deve atender a alguns requisitos e disponibilidades, como: ser professor/coordenador pedagógico do Ensino Médio na rede pública em que desenvolve suas atividades; ter formação em Pedagogia ou Licenciatura; ter o mínimo de dois anos de atuação no Ensino Médio com as funções de professor/coordenador pedagógico ou comprovar experiência na formação de professores de Ensino Médio; ter disponibilidade para participar dos cursos de formação e dos encontros com o formador regional; dedicação também ao desenvolvimento de 20 horas semanais referentes à formação dentro da escola; e constar no Censo Escolar (BRASIL, 2014, p. 17). Já o professor ou coordenador pedagógico corresponderiam aos sujeitos “participantes do processo de formação que ocorre na escola”

³¹ Portaria nº 867 (BRASIL, 2012).

³² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Mais informações em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

(BRASIL, 2014, p. 19). Dentre os requisitos exigidos, consta a “atuação como docente em sala de aula no Ensino Médio ou como coordenador pedagógico no Ensino Médio em escola da rede estadual em efetivo exercício em 2014” (BRASIL, 2014, p. 19).

Sobre as atribuições dos sujeitos aludidos, consta a dedicação às atividades de formação; analisar e registrar questões a partir de textos propostos nos momentos de formação; participar e ter o mínimo de 75% de presença nos encontros presenciais; realizar na sala de aula as atividades planejadas em tais encontros; registrar dificuldades observadas para serem expostas em momentos de formação posteriores; avaliar o trabalho do orientador de estudo e participar e relatar sua experiência no seminário final do PNFEM (BRASIL, 2014, p. 19).

Mesmo que determinadas ações tenham alimentado esperanças e expectativas, é preciso sempre lembrar que o advento traz questões que outrora foram tidas como a novidade dos dias. Bastar ir a textos acadêmicos e midiáticos para verificar que os problemas geradores de intranquilidades atualmente não são novos. Essas verificações dizem o quanto esta é uma Etapa cercada de interesses, olhares e desejos de transformação que, não necessariamente, passam pela via democrática ou fortalecedora da educação pública.

Nas palavras de Krawzyck (2014) o Estado brasileiro ao assumir, progressivamente, a responsabilidade pela universalização, obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, um novo conjunto de desafios se fez. No entanto, ao mesmo tempo, permaneceram aqueles originários de uma “realidade educacional que expressa enorme dívida social e [que] requer uma atuação agressiva do Poder Público para atender, em curto prazo, não somente as demandas locais, mas também as exigências internacionais” (p. 14).

Consideraram-se pertinentes tais exposições por terem contribuído ao entendimento do Ensino Médio enquanto etapa final de um processo formativo que, em tese, representaria o básico a ser acessado por todos. Entretanto, questões jurídicas incidiram de modo tão específico – no decorrer do tempo – que a contornaram de feições desafiadoras como, por exemplo, em relação à sua identidade. Ficou assim apreendido que essas alterações trouxeram avanços, paralisações e retrocessos, no entanto, é preciso nunca esquecer que o desenrolar dos tempos não acontece de modo linear, estanque e sequenciado. Uma avaliação genérica do Ensino Médio Inovador e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresentam

algumas demandas aos docentes. Especificamente, são requeridas posturas, conhecimentos múltiplos e integrados para fazer frente às necessidades e anseios das juventudes que, supostamente, seriam correspondidas pela introdução de determinadas temáticas como as que versam sobre a empregabilidade (RIBEIRO, 2015).

3.3 Manutenção e desenvolvimento da educação: o Ensino Médio nos fundos públicos para a educação

A partir de 1996, a manutenção e o desenvolvimento da educação, especialmente, da etapa fundamental acontecia por meio dos recursos estaduais, conforme deliberação da LDBEN e do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)³³ cuja implementação aconteceu em 1998, desse modo, o Fundo foi parte do projeto reformista estruturado nos anos de 1990. O Fundo era de característica contábil (constituído de recursos oriundos dos estados e municípios), com duração de dez anos, tendo vigorado até 2006. Essa forma de financiamento preconizava que 15% da arrecadação global de estados e municípios ficariam reservados, exclusivamente, ao ensino fundamental cuja distribuição aconteceria, proporcionalmente, ao número de alunos atendidos pelos entes subnacionais. Caberia assim, à União complementar tais recursos quando o valor/aluno não fosse atingido conforme o que, legalmente, fora estabelecido e atribuído aos citados entes federados e Distrito Federal (BRASIL, 1996a). Ao analisarem o FUNDEF, Oliveira e Ganzeli (2013) apresentam que esse se tornou um

forte indutor à municipalização e provocou a igualdade do valor/aluno no âmbito estadual, independente dos recursos locais [...]. Foi previsto percentual do fundo para pagamento do magistério e a existência de Conselho de Acompanhamento e Controle Social dos recursos do Fundo nas três esferas de governo. O fundo restringiu-se ao ensino fundamental, deixando a educação infantil e o Ensino Médio sem os recursos do mesmo. (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1036).

Ao organizar-se sistematicamente visando à priorização do Ensino Fundamental, o Fundo estava em consonância com as propostas educacionais gestadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2002) que correspondiam às recomendações das agências transnacionais como, por exemplo, o Banco Mundial. Por sua vez, o Fundo promoveu uma situação dúbia por não ter incluído o financiamento do Ensino Médio, mas ter promovido uma ampliação da demanda por essa Etapa, por aqueles que concluíam o Ensino Fundamental

³³ Criado pela EC 14/1996 (BRASIL, 1996a).

(PINTO, 2002, 2004; CARMO et al, 2014). Para Davies (2006), o Fundo contribuiu para o acirramento de um “corporativismo dos que trabalham na educação [pois] só explicitou a remuneração para os professores [...] no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores [das outras etapas] e modalidades de ensino” (p. 758, *com adaptações*). Do conjunto das repercussões originadas a partir do Fundo, aparecem ainda o

desestímulo de investimentos, por parte dos poderes públicos, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e mesmo no Ensino Médio. Aliás, ante a pressão muito grande por mais vagas [nesta última etapa da educação, fazendo com que estados como] São Paulo, têm feito é burlar a lei, contabilizando como gasto com ensino fundamental a parcela do salário de professores referente às aulas que eles ministram no Ensino Médio. Porém, talvez o aspecto mais dramático da implantação do FUNDEF seja a sua contribuição para uma municipalização irresponsável do ensino fundamental e os efeitos catastróficos que advirão com a extinção desse fundo, definida pela Constituição Federal para 31 de dezembro de 2006 (PINTO, 2002, p. 116, *com adaptações*).

Compartilhando das ideias do autor, Arelaro e Fernandes (2015), baseados em Arelaro (1999), apresentam que

o FUNDEF reservou dos seus recursos, 60% no mínimo ao ano, para o pagamento de salários do magistério. Tal dispêndio salarial para a força de trabalho docente provocou alterações significativas e positivas somente naqueles estados e municípios da federação onde os salários pagos eram extremamente baixos, em alguns deles tal salário ficava, inclusive, abaixo do salário mínimo nacional (ARELARO, FERNANDES, 2015).

As observações dos autores demonstram que repercussões incidiram na gestão educacional de responsabilidade dos entes estaduais que, em certa medida, tiveram que valer-se de estratégias (quem em alguns casos, foram discordantes à lei) para contornar os constrangimentos do Fundo quanto à priorização do Ensino Fundamental. É nessa situação que o

Ensino Médio cresceu no final da década de 1990 e nos anos 2000 num contexto de baixo investimento público. Sua expansão se deu no âmbito da infraestrutura do ensino fundamental, embora seja notório que o Ensino Médio requer uma infraestrutura física e material diferente do fundamental. No estado de São Paulo [dados relativos ao ano de 2009 indicaram que] apenas 164 escolas exclusivas de Ensino Médio, numa rede de mais de 5.000 unidades escolares (CORTI, SOUZA, 2009, p. 16, *com adaptações*).

Essas palavras dimensionam um conjunto de contradições em que, de um lado estavam os reclames da sociedade para acessar o Ensino Médio, em meio a processos de focalização do

Ensino Fundamental. Ou seja, a expansão do Ensino Médio destoava dos meios orçamentários destinados à etapa em detrimento da anterior. No entanto, na análise de outros autores como Silva (2013) o FUNDEF – junto do sucessor, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – trouxeram estabilidade à escola pública no país por ter regularizado o salário dos professores, garantido a elevação da qualidade da merenda escolar além de melhorias nos equipamentos e espaços físicos das escolas. De acordo com Aguiar (2010) a operacionalização do Fundo trouxe contribuições que fortaleceram o regime colaborativo entre os entes federados no país. Com significativas ressalvas ao Fundo, Militão (2011) considera que não se pode desprezar um de seus efeitos positivos em relação à “contribuição para a universalização do Ensino Fundamental, decorrente da focalização de parte considerável dos recursos da educação para o financiamento exclusivo desse estágio obrigatório de escolaridade” (p. 126).

Tanto na implementação quanto na vigência, conforme Arelaro e Fernandes (2015), setores da sociedade comprometidos com uma educação de qualidade e alguns parlamentares – além de tecerem duras críticas ao Fundo – reivindicavam a substituição deste, por entender como equivocada a focalização do Ensino Fundamental que excluiu, ao mesmo, de forma Constitucional outras etapas da Educação Básica.

Nessa direção, findo o prazo do FUNDEF, em 2007 regulamentou-se o seu substituto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³⁴. A abrangência do novo Fundo era maior por não focalizar apenas o Ensino Fundamental, mas todas as etapas e modalidades a Educação Básica. Na distribuição dos recursos são consideradas matrículas nas escolas públicas e conveniadas, estas constantes no último Censo escolar. Quanto aos alunos, são considerados aqueles da Educação Infantil (creche e pré-escola), no Ensino Fundamental (de oito ou de nove anos) e no Ensino Médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; em estabelecimentos rurais ou urbanos; e nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (BRASIL, 2007a).

³⁴ Aprovado pela Lei 11.494 (BRASIL, 2007a).

A vinda do FUNDEB trouxe novas perspectivas ao não priorizar uma única etapa. No entendimento de Militão (2011) a sua implementação trouxe também perspectivas para o resgate do conceito de Educação Básica, cujo significado fragmentou-se no FUNDEF, refletindo significativamente sobre o Ensino Médio. Com lógicas próximas (mas com abrangências e acréscimos de impostos que não constavam no anterior) no novo Fundo foi prevista “a subvinculação de parte (80% de 25%) dos recursos constitucionalmente destinados à educação, que retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino” (MILITAO, 2011, p. 125).

No novo Fundo o destinatário não era mais, exclusivamente, o Ensino Fundamental o que, na visão de Dourado (2010), buscou romper com a lógica de políticas focalizadas, passando a envolver toda a Educação Básica. Com previsão de duração de 14 anos, o FUNDEB, de certa forma, tentou “corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e **Ensino Médio e de seus profissionais** e a irrisória complementação federal” (DAVIES, 2008, p. 760, *grifo nosso*).

Quanto às implicações refletidas sobre a docência, Arelaro e Fernandes (2015, p. 191) destacam alguns aspectos positivos ao discorrer que este Fundo: “dispôs sobre a obrigatoriedade de Planos, Cargos, Carreira e Remuneração para o magistério e construiu legalmente as condições para a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional”. Todavia, a instituição do Piso esbarra, atualmente, ainda na alegação, da parte dos estados e municípios, quanto à dificuldade em cumprir o pagamento deste. Nesse sentido, alguns governos estaduais e municipais estruturam burlas e estratégias como “agregar aos salários docentes toda espécie de bonificações e similares, ou transformarem o piso em teto, qual seja, aquilo que seria o mínimo, se transforma em máximo” (p. 192).

Por fim, na perspectiva de Pinto (2014), a lógica de financiamento por meio dos fundos públicos para a educação tem seus fatores limitantes. Pois, esse instrumento jurídico-legal materializou (e materializa) uma “situação de dependência extrema para boa parte [dos estados e municípios] de tal forma que o seu fim, previsto para 2020, representaria o caos na oferta da Educação Básica no Brasil” sendo necessário o início “da construção de um sistema

permanente de financiamento desse nível de ensino que integre União, estados e municípios” (p. 641)³⁵.

O breve panorama mostra o quanto não é possível dissociar temas relativos ao financiamento quando a docência é objeto de estudo. As primeiras adesões quanto às lógicas de financiamento, via fundos públicos, indicam que essa postura não foi neutra ou uma curiosa coincidência. As referências aqui apoiadas revelaram que por trás dessas escolhas existia uma conjuntura política favorável como, por exemplo, a aprovação de medidas que, não necessariamente, estiveram de acordo com as demandas daqueles que reclamavam uma educação democraticamente inclusiva e pública, ao mesmo tempo, diante de tantos equívocos, não se deve pormenorizar alguns avanços. Em síntese, as análises trazidas aqui dimensionam a necessidade de se pensar as temáticas docentes envolvidas em uma organização federativa que, apesar dos supostos tratos colaborativos, dão contornos tão distintos à realidade educacional.

3.4 Os Planos Nacionais de Educação: lugar do Ensino Médio e das condições de trabalho

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)³⁶, inscrito no Artigo 214 da CF, instituído pela LDBEN (artigo 87) e aprovado em 2001, vigorou até o ano de 2010. O Plano traçou como um dos “seus grandes objetivos assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos em cada município, Estado da Federação e no Distrito Federal tenham condições de acesso, permanência e qualidade nas escolas públicas do País” (BRASIL, 2001).

Esse, juntamente a outros objetivos, seria correspondido por meio de ações conjuntas entre os entes federados, além do estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias (sintonizadas com em com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos) que garantissem a manutenção e desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades³⁷ e a superação de problemas persistentes na educação nacional.

³⁵ É preciso ressaltar que na Câmara dos Deputados existe esta em tramitação uma Proposta de Emenda Constitucional para tornar do FUNDEB um instrumento permanente de financiamento da educação básica. Mais informações em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>.

³⁶ Aprovado pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

³⁷ As ações integradoras eram também deveriam ser conduzidas a outros objetivos como, por exemplo, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. O conjunto destes podem ser melhor visualizados em BRASIL (2001)

Dos objetivos e prioridades destinados ao Ensino Médio, aparecem como desafiadores: o atendimento de 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos; atendimento de 100% da demanda (população de 15 a 17 anos) em dez anos; *assegurar a formação superior para todos os professores, em cinco anos; assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos*; assegurar programa emergencial para a formação de professores, especialmente nas áreas de ciências e matemática (BRASIL, 2001, grifo nosso). No documento constava que a valorização dos profissionais da educação dar-se-ia mediante à oferta de formação continuada e da garantia de condições adequadas de trabalho, estas consideradas: tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Na leitura de Dourado (2010), o Plano adquiriu feições meramente formais ao tornar-se inexecutável devido à falta de condições de financiamento que o viabilizassem³⁸. Além de não se constituir como política de Estado – que exigem ampla articulação entre os entes federativos – o modo como o documento foi estruturado, segundo o autor, “retratam a carência de organicidade interna do plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna” (p. 684).

Tanto que o autor salienta que movimentos favoráveis ao PNE não aconteceram, principalmente, da parte das entidades educacionais que, inclusive, reivindicavam a revogação do documento por entenderem que ele não contemplava esforços e pautas da sociedade civil. O autor diz também que a aprovação se associa à hegemonia governamental que o governo FHC detinha no Congresso Nacional. Esse cenário, por sua vez, favoreceu a aprovação de um documento que dava continuidade às políticas, em matéria de educação, do governo em questão como a focalização do Ensino Fundamental (DOURADO, 2010).

Apesar dos problemas relativos a este PNE, Aguiar (2010) destaca que o seu processo de elaboração do teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições [sociais], políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o

³⁸ Kuenzer (2010) adjetiva o plano como “um rol de boas intenções” (p. 852).

diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas (AGUIAR, 2010, p. 712, *com adaptações*).

Em 2009, por meio da EC/59, o PNE foi consagrado como exigência constitucional, com periodicidade decenal, não mais como uma disposição transitória da LDBEN além de um articulador do Sistema Nacional de Educação, devendo o documento prever mecanismos e percentuais vinculados ao PIB para viabilizar as ações. O Plano também seria a base para a elaboração dos planos estaduais e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem também prever orçamentos para a execução. Com esse *status*, em 2014 foi sancionado o novo PNE³⁹ cuja vigência seria de 2014 a 2024. Inicialmente, o documento apresenta dez diretrizes, para a presente discussão, vale citar: universalização do atendimento escolar (II) e a valorização dos (as) profissionais da educação (IX) (BRASIL, 2009, 2014).

A segunda diretriz (universalização do atendimento escolar) pede a elevação da meta 3 do PNE, constituída de dois objetivos que, apesar de distintos, não devem ser concebidos como excludentes. O primeiro diz do desafio de universalizar, até 2016, o atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos de idade, ou seja, garantir o acesso a estes não é, necessariamente, o acesso ao Ensino Médio, é o acesso à educação escolar de modo geral. O segundo objetivo é que diz sobre essa questão de modo mais específico quando apresenta o seguinte desafio: elevar até o final do PNE (o ano de 2024) a taxa líquida de matrículas na última etapa da Educação Básica para 85%. Nesse sentido, que o segundo objetivo para ser alcançado, necessariamente, passa pela correspondência do primeiro – inserir aqueles que estão fora dos espaços escolares institucionalizados (BRASIL, 2014).

Um conjunto de dados⁴⁰ analisados por Silva (2018) ilustram questões desafiadoras que a meta adiante. Em 2014, de um total de 10.613.209 jovens (15 a 17 anos), 16% destes não possuíam qualquer vínculo escolar, ao passo que, entre 2014 e 2016 a tímida porcentagem de 0,5% representa a inclusão desses na última etapa da Educação Básica. A autora ressalta que alcançar 85% de jovens matriculados no Ensino Médio até 2024 é um sério desafio, pois,

³⁹ Por meio da Lei n°. 13.005

⁴⁰ Oriundos da PNAD dos anos de 2014 e 2016 e do INEP/Censo escolar de 2016.

entre 2009 e 2016, o comportamento dessa taxa indicou um aumento de 7,8% percentuais, sendo que, a continuidade desse ritmo impedirá o alcance da meta (SILVA, 2018).

A nona diretriz do Plano está em consonância com a CF/1988, pois consta que o ensino deve ser orientado por um conjunto de princípios, dentre estes, a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (inciso V) além da garantia de um “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”, inciso VIII (BRASIL, 1998). As dimensões acerca da temática se fazem presentes no documento referência (e, também, no final) da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 em que a valorização não pode acontecer dissociando formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. É sob essas perspectivas que se apresentam as metas 15, 16, 17 e 18 do atual Plano.

A composição da meta 15 visa assegurar que todos os docentes possuam formação em nível superior, específica da área de atuação e obtida em curso de licenciatura. Para atingir tal fim, a meta conta com uma série de estratégias, dentre as quais citam-se: a ampliação de programas incentivadores da iniciação à docência para os sujeitos em formação nos cursos de licenciatura, cujo objetivo seria aprimorar os futuros profissionais do magistério (15.3); implementar cursos e programas especiais garantir a formação superior, nas áreas de atuação, para os docentes (em exercício) com nível médio, médio na modalidade normal, não licenciados ou atuantes em área distinta da disciplina que leciona (15.9); e, por último, (15.12) conceder bolsas de estudos para professores de idiomas (de escolas públicas) para que tenham contato e aperfeiçoem os estudos em outras nações.

Na meta 16 a tônica é a mesma, mas o desafio é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores até 2024, além de garantir o acesso à formação continuada a todos os profissionais do âmbito em questão. Nesse sentido, a área de atuação, as necessidades, demandas e os contextos dos sistemas de ensino seriam considerados nas ações formativas. (BRASIL, 2014). Os dados mais recentes indicam: em 2016, aqueles com pós-graduação eram 34,6%, situação melhor se comparada à de 2009, quando era 16,5%. Quanto ao acesso à formação continuada,

os dados também melhoraram: em 2016 foram 31,4% ao passo que em 2009 foram 13,3%⁴¹.

O conteúdo da meta 17 versa sobre valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica por meio da equiparação do rendimento médio, até o final de 2020, com outras categorias que exigem a mesma escolaridade. Uma das estratégias para viabilizar a meta refere-se à ampliação da contrapartida da União aos entes federados para a efetivação de políticas de valorização, principalmente, no que tange ao piso salarial (BRASIL, 2014).

Os aspectos remuneratórios, conforme Machado e Scorzafave (2016), incidem fortemente na decisão dos sujeitos quanto ao ingresso na carreira docente, além de ser um potencial estimulador da rotatividade entre os profissionais recém-ingressados. A falta de atratividade desdobra-se, segundo os autores, no afastamento dos sujeitos mais bem qualificados cuja justificativa são as condições salariais desestimulantes em face às diferentes condições de outras profissões, também requerentes do nível superior. Duarte (2013) constata que tem ocorrido uma queda acentuada pela procura dos cursos de licenciatura cujo baixo salário e o desprestígio profissional e social são elementos afastadores bem como fomentadores da busca por alternativas (o ensino superior, por exemplo) da parte daqueles em exercício. Já Carneiro (2012) assevera que posicionar em segundo plano a remuneração dos professores é conferir à profissão valores de missão, sacerdócio e de voluntariado, contrárias e nefastas à ideia da docência enquanto um campo de trabalho.

A meta 18 estabelece que os sistemas de ensino devem 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, 2014).

Deparou-se com algumas questões específicas no tocante ao acompanhamento dessa meta e as respectivas estratégias. O Observatório do PNE explicita a inexistência de dados oficiais ou informações que permitam o seu acompanhamento, entretanto, fala de pesquisas do IBGE

⁴¹ Estas porcentagens (e comparações entre os anos) advêm dos estudos do Observatório do PNE que se valeu de dados do Censo escolar.

como auxiliares na visualização da problemática. Porém, em INEP (2016) é dito a monitoria da necessita da criação de um sistema próprio de coleta junto aos entes federativo, no entanto, a iniciativa vem sendo implementada⁴². Ao valer-se de dados do IBGE, o Instituto apresenta que, em 2014, todas as unidades federativas declararam ter planos de carreira e remuneração para a docência da Educação Básica, entretanto, o

que diferencia os estados é o ano em que os [planos] foram criados [...] mais da metade [56,0%] foi criada no período 1998-2009, ou seja, após as primeiras diretrizes de carreira docente serem editadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução Conselho Nacional de Educação (CEB) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3, de 8 de outubro de 1997). Em 2009, novas diretrizes de carreira são estabelecidas [...] (válidas até hoje), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 [...] Admitindo-se que essas novas diretrizes implicam a necessidade de revisão dos [planos] é possível levantar a hipótese de que apenas sete estados (26,0%) teriam, por ocasião da aprovação do PNE, planos adequados às diretrizes nacionais vigentes para a carreira docente da educação básica. Mesmo assim, seria preciso cotejar o desenho desses planos com as diretrizes para verificar o grau de adequação à norma (INEP, 2016, p. 401, *com adaptações*).

Especificamente, a estratégia I da meta apregoa que até 2024 as redes públicas de educação deverão assegurar o percentual mínimo de 90% dos profissionais do magistério como ocupantes de cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares vinculados. No entanto, em 2016, o percentual de docentes que gozavam de tal vínculo era de 68,9% do computo geral, porém, é preciso ressaltar que em 2012 a porcentagem registrada foi de 70,9%⁴³ – ou seja, maior que a situação atual.

Ao delinear as políticas educacionais no país para os próximos anos, o novo PNE, carregou consigo tensões e expectativas que se fizeram e se fazem presentes. Ao entender o plano como um espaço carregado (e constituído) por essas dimensões, o presente trabalho não encerrará aqui as exposições tendo o PNE como pano de fundo. Nessa direção, o retorno a essa discussão se fará no capítulo seguinte, o que permitirá, em certa medida, verificar o comportamento dos dados dessa dissertação à luz de fatos ocorridos na contemporaneidade.

⁴² Mais informações podem ser obtidas no relatório, especificamente, a partir da página 399 e nas notas metodológicas contidas na página 577.

⁴³ Valores obtidos no Observatório do PNE a partir de dados do Censo escolar.

3.5 Os desafios da docência no Ensino Médio

As intranquilidades que perpassam o Ensino Médio não são exclusivas do tempo presente, é o que pensa Enguita (2014) ao dizer que essa etapa “foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto na qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam” (p.10). Infelizmente, tais palavras encontram ressonância no contexto brasileiro. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁴⁴ constatou que os estudantes desta etapa compõem o grupo mais atingido pela exclusão educacional cuja desigualdade ainda se faz nas regiões do país. Por exemplo, em 2012 mais de 1,7 milhão de adolescentes estiveram fora da escola, sendo que, entre aqueles matriculados, aproximadamente 3,1 milhões (35%) cursavam o Ensino Fundamental ao invés do médio.

Já em 2017, sérias intranquilidades ainda permaneceram, por exemplo, dos 48,5 milhões de jovens brasileiros (de 15 a 29 anos) mais da metade não havia concluído o ensino superior e nem frequentava espaços escolares, curso, universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino, tal cenário indica que foram mais 330 mil sujeitos nessa situação se comparado a 2016. Verificando a presença de jovens no Ensino Médio na idade adequada, 68,5% dos matriculados estavam nessa situação, entretanto, as regiões Norte e Nordeste foram as únicas com valores abaixo da média nacional, 59,5% e 60,6%, respectivamente⁴⁵.

Os desafios mais recentes não se descolam daqueles passados, cuja superação ainda é necessária. Junto da expansão da matrícula que se iniciou em 1990, nos espaços escolares passaram a circular as heterogeneidades que vinham reivindicando o acesso ao Ensino Médio, Etapa da qual eram excluídos. Esses seriam os jovens trabalhadores das classes populares, filhos de pais sem formação escolar, de baixo poder aquisitivo e de áreas geográficas socialmente vulneráveis e/ou distantes. Simultaneamente, a chegada de novos sujeitos (e seus respectivos contextos) não foi acompanhada de garantias estruturais que assegurassem a plenitude do acesso. Em virtude desses fatos, novas rotinas além de se fazerem presentes no tempo-espaço das escolas passam a exigir, da parte do professor, outras posturas ao lidar com

⁴⁴ Publicado em 2014 cujas análises apoiaram-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 e do Censo escolar de 2012. Especificamente sobre a PNAD, Alves e Pinto (2011), explicam que esta é um levantamento realizado anualmente desde 1971 (exceto nos do censo populacional) que investiga regularmente os seguintes aspectos populacionais: educação, trabalho, rendimento e habitação e outros temas de forma não regular como as características de migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição etc.

⁴⁵ Dados da PNAD Contínua 2017, do módulo Educação e disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em: 23 maio 2018.

os fenômenos emergidos. Contudo, esse sujeito se depara com dificuldades na operacionalização de um ensino plural que, sem dúvidas, passam pela ausência de insumos às insatisfações salariais, por exemplo, (CARNEIRO, 2012).

A síntese de Zibas (2005) ressalta que, apesar dos significativos avanços inscritos na LDBEN, o contexto reformista do final dos anos de 1990 e os iniciais do novo século representaram para o Ensino Médio uma série de turbulências estruturais e conceituais em que não foram delineadas perspectivas materiais de melhoria da qualidade. Para a autora, a reforma ocorrida no âmbito oficial foi implantada com precariedade material e política do processo fazendo com que tal contexto seja comparado à “pretensiosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau” (p. 24).

Em razão dessas fragilidades novas adversidades foram também materializadas. Corti e Souza (2004) e Sposito e Souza (2014) as exemplificam a partir do comportamento das matrículas ao longo dos anos, cujas características são de crescimento, estagnação, redução e retomada. Entre 1991 e 2004 registrou-se uma fase de **crescimento**: de 3,7 milhões de matrículas (1991) saltou-se para 9,1 milhões de matriculados, em 2004. No entanto, a partir da segunda metade dos anos 2000, houve uma **estagnação** e, posterior, queda do alunado. Sendo que, em 2005 houve uma **redução** de 138 mil matrículas, estas impulsionadas pela diminuição de inscritos nas regiões Sul e, sobretudo, Sudeste. Já entre os anos de 2006 e 2007 a **queda ainda mais significativa**, esta justificada pelo forte decréscimo no Nordeste. Por sua vez, em 2008 houve uma **retomada do crescimento** da matrícula, mas num ritmo bem menos intenso do que o registrado nos anos anteriores (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 34).

Tanto o Relatório do UNICEF quanto Sposito e Souza (2014) entendem esses movimentos como distantes da pretendida universalização inscrita na LDBEN/1996 e na EC 59/2009. Porém, as autoras⁴⁶ dizem ser preciso reconhecer avanços como “a existência de um progressivo aumento de jovens (de 15 a 17 anos) no Ensino Médio – percebido na taxa líquida de escolarização – o que indica avanços na progressão dos estudantes com trajetórias marcadas pela reprovação e evasão” (p. 37).

⁴⁶ Apoiadas em Corbucci (2009).

A partir do progressivo aumento de adolescentes, as pesquisadoras falam em um novo fenômeno: novos alunos e alunos mais novos no Ensino Médio, na verdade, com idade-séria considerada adequada. Exemplifica essa situação a ilustração dos tempos anteriores, por exemplo, em

1991, menos da metade das matrículas do Ensino Médio (43,1%) eram de jovens com idade entre 15 e 17 anos, sendo este percentual mais baixo nas regiões Norte (29,9%) e Nordeste (30,2%) [...] A participação relativa das matrículas realizadas por indivíduos desta faixa etária não sofreu alterações significativas entre 1991 e 1999. No entanto, já em 2004, os jovens com idade entre 15 e 17 anos perfaziam 50,8% dos 9,1 milhões de inscritos no nível de ensino; em 2009, esse percentual foi de 62,1%; e em 2011, os jovens desta faixa etária compunham 64,9% do alunado do Ensino Médio (SPOSITO, SOUZA, 2014, p. 45).

Na leitura das autoras duas justificativas se fazem para entender o incremento das faixas etárias mais jovens: o acontecimento de políticas de correção de fluxo na etapa anterior e a migração de jovens para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – os fenômenos acerca dessa modalidade, na perspectiva das autoras, carecem de análises. Por tais exposições é que se verificou a necessidade de se regionalizar, quando possível, os indicadores educacionais, principalmente, aqueles que dizem de persistentes e profundos problemas.

Agir de tal modo contribuiria com o desmonte de ideias que concebem a docência como um trabalho único e homogêneo no território brasileiro. Os problemáticos números da matrícula⁴⁷ além de revelarem uma realidade complexa e desigual exprimem que os propósitos e finalidades do Ensino Médio (formar para a cidadania, de criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para o mundo do trabalho) fazem sentido diferentes para as juventudes, pois as experiências e expectativas, além de muito distintas, se distribuem em um cenário social e economicamente desigual (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Quanto ao incremento recente de estudantes na idade adequada, tem-se uma circunstância diferente em relação aos professores. Pois, no conjunto dos docentes da Educação Básica, persiste uma concentração de sujeitos nas faixas etárias mais elevadas. Essa associação estruturada não quer qualificar essa situação como antagônica, excludente ou problemática. É preciso deixar isso bem reiterado. Porém, de acordo com Krawczyk (2011), exige-se que os professores sejam atualizados e motivados, no entanto, eles convivem com as seguintes

⁴⁷ Os índices de aprovação, 78,7%, 12,2% e 9,1%, respectivamente (UNICEF, 2014).

contradições: postos de trabalhos inadequados e de políticas de formação que destoam dos desafios contemporâneos. Ou seja, tem-se uma mudança entre os estudantes do Ensino Médio (sem dúvidas, um aspecto positivo e que anuncia avanços) ao passo de um fenômeno de envelhecimento docente aliado a um conjunto de desafios acerca das condições de trabalho.

Nas reflexões de Enguita (2014) o Ensino Médio é a etapa em que

cada vez mais, em termos dinâmicos, de mudança social, a fase em que a instituição esgota para muitos o seu atrativo e o novo ambiente digital desenvolve-se com maior força, fase em que alguns começam a ver como inalcançáveis os objetivos propostos e outros a não ver interesse nem valor neles, fase na qual os próprios aprendizes começam a diferenciar, por si mesmos, as possíveis vias de aprendizagem e deixam de se conformar com qualquer coisa (ENGUITA, 2014, p. 10).

O chegar de novas demandas e olhares apresentam à escola situações nada lineares para os docentes. Esse espaço passa ter outros significados para as juventudes, sobretudo, pelas experiências que tais sujeitos constroem com os meios digitais. Nesse sentido, conforme Ascensão (2003), ao docente é direcionada a necessidade de mudanças na sua postura já que ensino transmissivo e monocultural tornam-se incompatíveis com reclames da sociedade. A ordem do dia passa a ser uma pedagogia que dê forças à autonomia, à tomada de decisões e que seja, ao mesmo tempo, integradora do diverso, afirma a autora.

No entendimento de Oliveira (2006), a resposta a tais exigências (apresentadas como inovadoras) aconteceria, da parte dos docentes, no desenvolvimento da pedagogia de projetos, na transversalidade curricular e na materialização de novos formatos avaliativos. Por sua vez, ao entenderem essas exigências como naturais e indispensáveis, o trabalhador docente não fica imune à concretização de certas mazelas como, por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho dentro e fora da escola.

Em suma, aproximar-se das discussões sobre as juventudes permitiu melhor entender o aparecimento de certos termos (apagão, gargalo, encruzilhadas e afins) nos estudos. Apreendeu-se que o uso desses não se dá de modo gratuito, pois saltaram aos olhos alguns dados apresentados, entretanto, esse mesmo espanto deve mobilizar para a atualização das críticas sobre a atual situação do Ensino Médio que tem trazido intranquilidades àqueles comprometidos com a Educação Básica pública, gratuita e democraticamente inclusiva.

4 EM QUE CONDIÇÕES SE REALIZA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO?

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os 1.805 professores. Como já visto, compreende-se o trabalho docente como um conceito que contempla relações que extrapolam o âmbito escolar incluindo, por exemplo, as relações de emprego. Desse modo, o trabalho docente é constituído pelo vínculo profissional, pelas formas de contratação, jornada de trabalho, aspectos salariais e relativos à formação continuada. São esses elementos que orientaram a categorização dos dados que serão aqui analisados.

Em termos estruturais, o capítulo organiza-se em sete seções. Na primeira, caracterizam-se os sujeitos a partir de seus atributos sociais; na segunda discute-se a situação funcional dos professores; na terceira, os aspectos relacionados à remuneração; em seguida aborda-se a carreira docente. Dando continuidade, o foco recai sobre o tema da formação, inicial e continuada, e, por fim, as perspectivas em relação à profissão.

Por sua vez, a organização pensada exigirá, ao longo do texto, o adiantamento ou retorno de variáveis já expostas ou que ainda não tenham sido detalhadas. Respalda tal comportamento o fato dos estudos mais recentes acerca da valorização docente preconizar, de modo associativo, as condições de trabalho, a formação, remuneração e carreira. O resguardo quanto à camuflagem dos dados em questão permanece, porém, neste capítulo será necessário trazer, de modo pontual, alguns dados mais contemporâneos em virtude das situações enfrentadas pelo campo educacional.

4.1 Os atributos sociais dos docentes

A eleição e apresentação das características sociais dos pesquisados, neste trabalho, estão de acordo com os estudos de Fernandes e Silva (2012). Para os autores a intenção de descrever e analisar essas questões pedem os seguintes dados: sexo declarado, faixa etária, autodeclaração de raça/cor e estado civil.

4.1.1 Sexo declarado

Em relação ao sexo declarado pelos docentes⁴⁸, os resultados encontrados revelam que 60% afirmaram pertencimento ao sexo feminino e 40% ao masculino. Enquanto isso, os dados do mais recente Censo Escolar revelam que, do número de 509.814 docentes atuantes no Ensino Médio⁴⁹, 303.912 são do sexo feminino, ao passo que, 205.902 são do sexo oposto. Recentemente, no âmbito do IPEA⁵⁰ um estudo sobre o perfil docente da Educação Básica verificou uma sobrerrepresentação das mulheres na docência em comparação com o perfil da população nacional ocupada. Em síntese, essas constatações, em relação à predominância feminina, além de corresponderem entre si, vão ao encontro de estudos de grande espectro (já validados pela comunidade acadêmica) como, por exemplo, Tenti Fanfani (2005), Fernandes e Silva (2012) e Gatti e Barreto (2009).

Entretanto, de acordo com Gatti e Barreto (2009), aspectos distintivos são observados em relação ao Ensino Médio. Enquanto na Educação Infantil o sexo feminino registra 98% de presença, no Ensino Fundamental⁵¹ são, aproximadamente, 88%, porém, no Ensino Médio o registro de docentes do sexo masculino é maior, ou seja, 33% *versus* 67% do sexo oposto (GATTI; BARRETO, 2009). Esse fenômeno também foi observado por Alves e Pinto (2011) ao analisar informações contidas na PNAD e no Censo Escolar de 2009. Os autores utilizam a expressão *variações expressivas* para designar o fato de que a proporção de mulheres é de quase 97% na Educação Infantil e, no Ensino Médio (etapa com maior presença de homens) o percentual feminino cai para 64%.

Um estudo da UNESCO⁵² desdobra essa questão ao informar que na docência em Língua Portuguesa, independentemente da série, a proporção de professoras é sempre maior. Contudo, quando analisada a disciplina Matemática, a proporção de mulheres diminui gradativamente no decorrer das etapas. Outro exemplo: na última etapa do Ensino Fundamental I a docência é significativamente feminina (91%), porém, essa porcentagem

⁴⁸ No questionário da pesquisa TDEBB foi perguntado o sexo dos docentes, com as opções: feminino e masculino.

⁴⁹ Conforme INEP (2017) este total inclui os docentes atuantes em turmas do Ensino Médio propedêutico, curso técnico integrado (Ensino Médio integrado) e normal/magistério de ensino regular e/ou especial. Sendo que 463.362 docentes referem-se, exclusivamente, ao Ensino Médio propedêutico.

⁵⁰ Ver MATIJASCIC (2017).

⁵¹ A porcentagem é ainda maior se for considerado, apenas, o Ensino Fundamental I.

⁵² A partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001.

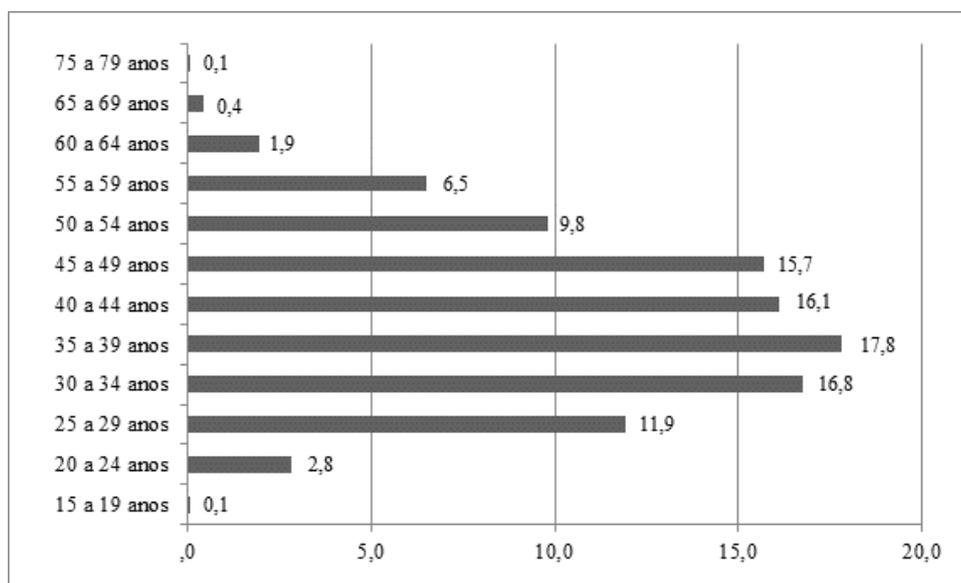
declina até a última série do Ensino Médio em que o sexo masculino assume a maioria – 55% do total (UNESCO, 2004).

Os dados analisados em questão, associados aos achados de outras produções dizem que as porcentagens de 2009 e 2017, no que tange ao sexo declarado, mantêm-se próximos. E que o fenômeno relativo à distribuição dessa variável quanto à etapa educacional manteve-se sem grandes rupturas em 2009, mesmo com bases significativamente diferentes entre si.

4.1.2 Faixa etária

Referente à idade, a média foi de 40 anos, sendo que 65% do total declararam idade superior a 35 anos. O GRÁFICO 1 desdobra essa variável ao apresentar as distribuições por faixas etárias cuja organização corresponde à proposta do último Censo Demográfico do IBGE.

Gráfico 1 – Distribuição etária dos docentes pesquisados (%)



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Percebe-se que metade dos sujeitos está acima da média etária (40 anos) enquanto que as faixas mais jovens (até 29 anos) são representadas por, apenas, 15%. Ao analisar esses dados à luz da estrutura etária da população brasileira verifica-se que as características dessa variável, entre os docentes, destoam quando observado que mais da metade (51%) da população nacional possui idade inferior a 30 anos enquanto que, apenas, 15% dos professores estão nessa faixa. E que nas faixas 35-39 e 40-44 anos (maiores porcentagens

entre os docentes) se encontram, respectivamente, 7,2% e 6,8% da população nacional do país.

Além dessas observações, outras duas pesquisas (feitas a partir de diferentes bases de dados) consideram a existência de um fenômeno de envelhecimento docente. A primeira, realizada por Fernandes e Silva (2012), a partir de dados da PNAD, entre os anos de 1981 a 2009, com docentes atuantes nas três etapas da Educação Básica, tanto da rede pública quanto na esfera privada. Os autores verificaram que a média da idade dos professores aumentou em 15 anos no decorrer do período, sendo que, de 2005 a 2009 a média da idade dos professores foi de 40 anos.

A segunda investigação consta de um Relatório do INEP (a partir de dados do SAEB) sobre a realidade educacional da última década, 2005 – 2015. No documento, o comportamento da idade no magistério nacional é ilustrado na seguinte exposição

o corpo docente no conjunto anos iniciais, anos finais e Ensino Médio vem envelhecendo, tendo crescido os três grupos com maior idade (33 a 40 anos, 41 a 50 anos e mais de 50 anos) entre 2007 e 2015, enquanto os dois grupos de menor idade (até 24 anos e de 25 a 32 anos) sofreram retração no mesmo período. Enquanto, em 2007, 30% dos docentes tinham até 32 anos, esse número passou para 25% em 2015. O grupo com mais de 50 anos foi o que mais cresceu no período, passando de 222,8 mil docentes (12% do corpo docente total) para 328,4 mil (16% do corpo docente total) entre 2007 e 2015 (INEP, 2018).

A ausência de docentes mais jovens não acomete isoladamente uma ou outra etapa, desenhando assim um fenômeno geral e identificado por distintas fontes. Nessa direção, o campo acadêmico estrutura uma série de inferências que procuram entender quais seriam os motivos, tais como: a redução de docentes jovens e o aumento daqueles situados nas faixas etárias mais altas (BROOKE, CUNHA, 2012); a necessidade dos professores com mais tempo de carreira de permanecer, mais tempo na ativa ou retornar à profissão para o adiamento da aposentadoria ou amenização das perdas salariais e previdenciárias (SOUZA, GOUVEIA, 2012); diminuição da procura pelos cursos de licenciaturas (SOUZA, 2011; ALMEIDA, NUNES, TARTUCE, 2009); e a baixa atratividade da carreira docente no país (DUARTE, 2013).

4.1.3 Estado civil

Em se tratando do estado civil, perceberam-se na condição de casado/a 45% dos sujeitos entrevistados, seguido de 37% solteiros/as; divorciado/a (6,7%) e 5,5% vivem com companheiro/a. Para a reflexão sobre esse tópico, considera-se ser pertinente fazer uma associação com alguns elementos de uma variável que constará na última seção deste capítulo, especificamente, sobre as atividades feitas fora da jornada de trabalho.

Das atividades feitas no tempo livre, foi solicitada a marcação das três nas quais os sujeitos mais se envolvem. A realização de *Tarefas domésticas* foi feita por 76% das mulheres, ao passo que esta foi a menos citada pelos homens, apenas, 23%. A participação em *Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.)* foi a opção mais realizada pelos homens enquanto que o envolvimento em *Programas de Família* foi maior entre elas (63%) sendo a opção *Cuidar de Mim* maior entre elas – quase 70%.

Um recente estudo do IPEA⁵³, ao considerar a atuação no mercado de trabalho e o realizado no âmbito doméstico, demonstrou que a responsabilização das mulheres brasileiras pelos afazeres domésticos manteve-se praticamente inalterada entre 1995 e 2015. Mesmo que a participação dos homens tenha aumentado, o cenário que permanece é o da sobrecarga de trabalho das mulheres de modo tal que as fazem ter duas jornadas. O quadro verificado nesta dissertação ressoa essa situação, pois o envolvimento das docentes em atividades que acontecem na escala doméstica foi significativamente maior.

4.1.4 Pertencimento étnico

As respostas que dimensionam a autodeclaração do *pertencimento étnico* serão apresentadas de modo mais descritivo, visto que um aprofundamento dessas dimensões requer aproximações com literaturas que podem extrapolar, por exemplo, a área da Educação. Além do que, uma análise mais aprofundada requer um conjunto de posturas que vão desde a mobilização de termos consonantes às literaturas afirmativas (e atentas à realidade brasileira) até a associação com outras variáveis, justamente, para evitar fatalismos. Nessa direção, o

⁵³ Ver Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf> Acesso em: 05 maio 2018.

quadro que se obteve com os dados foi o seguinte: 49% identificam-se como brancos/as, pardos (35,7%), pretos/as ou negros/as (11,3%), indígenas 1,4% e amarela 1,7%.

Um modo de reiterar a justificativa pelo tom descritivo se faz pela apresentação do trecho de um estudo sobre o perfil dos docentes atuantes na Educação Básica brasileira, cujos resultados evidenciaram

uma discreta sub-representação dos negros entre professores da educação básica quando comparados aos brancos. Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos [observadas em outro estudo do instituto⁵⁴] e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao Ensino Médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente. [verificada a extensão territorial do país] os dados agregados para o território nacional apresentam limites em face dessas características distintivas do país. Por se tratar de um tema incontornável, a maior parte das informações [devem ser detalhadas] para grandes regiões, com uma separação entre o rural e o urbano e, nesse âmbito, entre áreas metropolitanas e não metropolitanas, pois essas diferenças são muito importantes [...] Em regiões com menor renda per capita e densidade populacional, a presença de negros, sobretudo da mulher negra, é maior. Isso também vale para a presença em escolas rurais, onde a mulher negra representa mais da metade do contingente, com a notória exceção da região Sul, em que a presença de negros é pequena, em forte contraste com as regiões Norte e Nordeste. Na região Sul, a professora negra é substituída pela professora branca. É bom lembrar que as escolas rurais possuem condições de trabalho mais difíceis, com problemas para captar professores, acabando por incorporar profissionais com menor nível de escolaridade, tendo ainda uma maior taxa de absentéismo e de abandono por parte dos alunos. Em regiões urbanas, sejam elas metropolitanas ou não, o perfil é diferente do rural. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a presença de negros na população é maior. No Sudeste e, sobretudo, no Sul, o perfil é diferente, pois a presença de negros é menor. A presença de negros no Sudeste merece destaque no Espírito Santo e no Rio de Janeiro, sendo um pouco menor em Minas Gerais e bem inferior em São Paulo, onde a proporção já se aproxima daquela da região Sul do Brasil. Isso explica a forte presença de mulheres brancas como professoras da educação básica nas regiões Sul e Sudeste. Outro aspecto que chama atenção é a maior presença de homens brancos como docentes nas regiões metropolitanas [...] nessas duas regiões. Isso denota, talvez, o início de uma redução da presença feminina na condição de docente da educação básica, embora essa hipótese exija novas observações no futuro (MATIJASCIC, 2017, p. 10, *com adaptações*).

A apresentação desses resultados não foi fortuita. Com essas exposições buscou-se destacar as complexidades envolvidas (e que se fazem necessárias) nas análises sobre a autodeclaração de

⁵⁴ Políticas sociais: acompanhamento e análise, publicado em 2015 e disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=31656&Itemid=9>.

pertencimento étnico, devendo essa empreitada analítica trazer à tona discussões que passam, por exemplo, pelos estatutos da demografia e que, em decorrência do tempo de Mestrado, restringe o presente trabalho, entendendo assim que esse assunto requer uma investigação específica.

4.2 A situação funcional dos docentes: características, demandas e relações entre variáveis

Nesta seção problematizam-se questões referentes à situação funcional dos docentes em relação à unidade de referência – espaço escolar em que os sujeitos lecionavam em 2009. Os dados discutidos são: tipo de vínculo de trabalho; o possível desenvolvimento da docência em outras unidades escolares; o envolvimento em atividades trabalhistas para além da educação; tempo de trabalho; nível de satisfação em relação ao salário e à carreira docente; carga horária de trabalho; e número de alunos por sala de aula.

4.2.1 Os vínculos trabalhistas

Considerando os 1.805 sujeitos dessa investigação, inicialmente faz-se necessário verificar se esses haviam prestado concurso para a rede administrativa na qual atuavam e para qual função. Prestaram concurso 69%, sendo a função de professor citada por mais de 95% dos sujeitos, apesar disso, aparecem em número bem menor aqueles que desenvolvem a docência, mas que a exercem em outros âmbitos, por exemplo, na gestão escolar e pedagógica. Infere-se que esta situação poderá ocorrer por motivos que vão do ajuste funcional à função de gestor da unidade escolar, por exemplo. Especificamente sobre a etapa de atuação, a maior porcentagem refere-se ao desenvolvimento somente no Ensino Médio (63%) seguido daqueles que, simultaneamente, trabalham nos finais do fundamental e médio – 31%⁵⁵.

O quadro destoa do que preconiza a LDBEN/1996 no Artigo 67, em que o ingresso na carreira docente deverá acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público e prova de títulos, desse modo, o tipo de vínculo ou contrato de trabalho⁵⁶ do universo amostrado seguem na (TAB. 1).

⁵⁵ As duas porcentagens não somam 100% pois foram consideradas as respostas válidas, ou seja, as não respondidas não foram consideradas. Esta postura estará presente no decorrer do trabalho.

⁵⁶ Que se desenvolveram, sobretudo, nas redes estaduais.

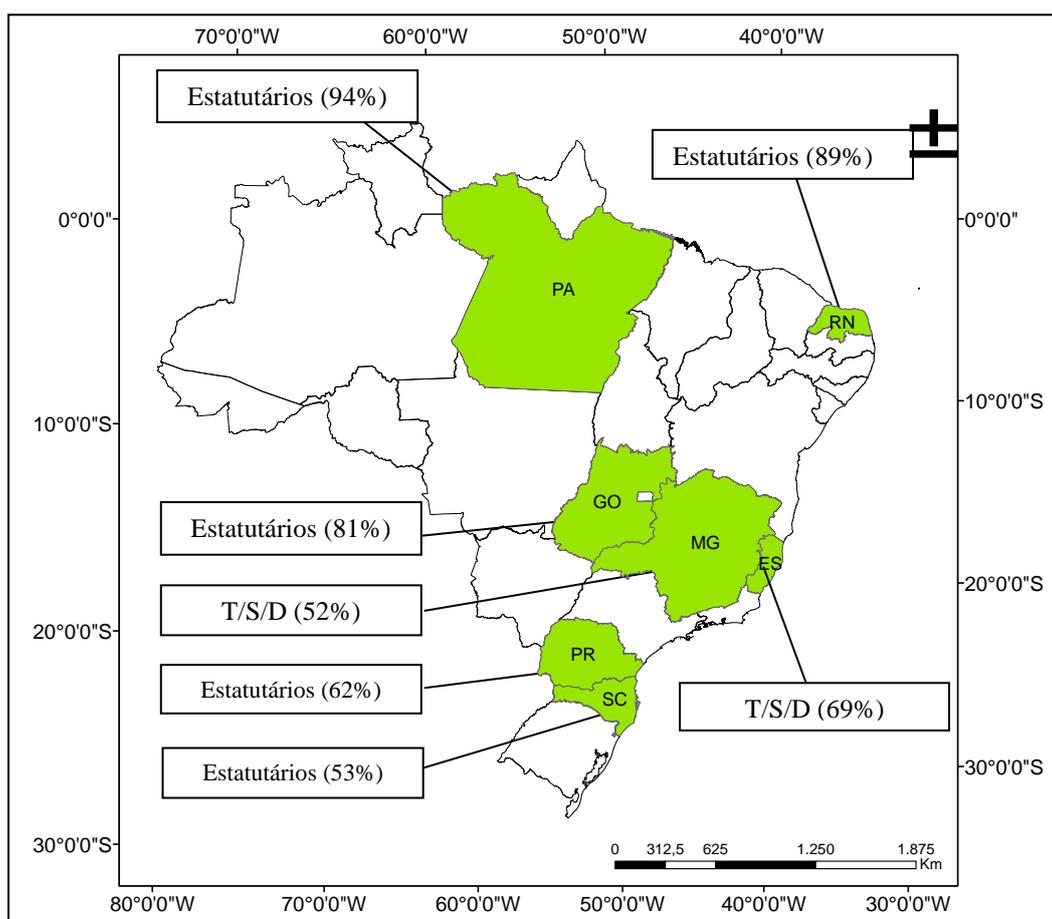
Tabela 1 – Tipo de vínculo ou contrato de trabalho declarado pelos docentes

| Tipo de vínculo | Frequência | % |
|---------------------------------|-------------------|------------|
| Estatutário | 1189 | 65,9 |
| CLT/Carteira assinada | 16 | 0,9 |
| Temporário/Substituto/Designado | 574 | 31,8 |
| Estágio com remuneração | 6 | 0,3 |
| Voluntário | 1 | 0,1 |
| Outro | 18 | 1 |
| Total | 1804 | 100 |

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Mesmo a condição de estatutário representando a maioria, o fato de 32% serem Temporário/Substituto/Designado (T/S/D) pede a verificação do vínculo predominante em cada Estado (Mapa 1).

Mapa 1 – O tipo de vínculo predominante em cada UF



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Em estados como PA, RN e GO a porcentagem de docentes estatutários foi maior que o valor nacional, sendo MG e ES os entes responsáveis por mais contratar os professores em regime

temporário. Em 2014 o TCU adjetivou a contratação temporária de docentes no Ensino Médio como *prática rotineira* da parte das secretarias de educação, “fazendo com que a excepcionalidade acabe se transformando em habitualidade” (TCU, 2014, p. 24).

Conforme esse Órgão, a recorrência dessa postura indica que a

superutilização de professores temporários deverá persistir ou até aumentar, pois algumas redes que já tinham elevada participação desse vínculo precário com seus professores prosseguem fazendo da contratação temporária uma regra [visto que o] uso ostensivo, intensivo e, em algumas redes, claramente abusivo do regime de contratação temporária é deletério ao sistema educacional por várias razões [ao criar, por exemplo] verdadeiras subcategorias de professores, sem a mesma remuneração e sem outros direitos viabilizados por meio de vínculo minimamente estável com os governos estaduais (TCU, 2014, p. 26, com adaptações).

Assim, a problemática não somente se manteve, mas agravou-se (no cenário pós 2009) de modo associado à perspectiva de infelizes continuidades. As condições desiguais de contratação além de criarem subcategorias de professores fazem surgir outras questões.

Ao dedicarem-se a investigar estratégias metodológicas para as juventudes, Alves e Hermont (2014) enumeram 14 atividades cuja materialização, da parte dos docentes, tende a torná-las atrativas para esses sujeitos. Desse modo, citam-se aquelas

que dialoguem com suas linguagens [com isso] não estamos sugerindo que o professor adote a linguagem dos jovens, mas que seja capaz de transitar entre as linguagens próprias da cultura escolar e das culturas juvenis, dosando formalidade e informalidade; que sejam negociadas e não impostas, evidenciando autoridade sem autoritarismo por parte do professor. A negociação implica respeito, e o respeito, para os jovens, é pautado na conquista e não na imposição. Não é raro ouvirmos dos jovens: “eu respeito quem eu admiro”; que sejam dinâmicas, não rotineiras, pautadas em experiências. Nesse aspecto, a maior reclamação é ter que ficar sentado, sem conversar, apenas ouvindo o professor e copiando do quadro; que utilizem tecnologias, como internet, aparelhos de celular, músicas, imagens, vídeos, filmes, programas de rádio etc. (ALVES, HERMONT, 2014, p. 20, com adaptações).

Não há dúvidas que perseguir esses objetivos é importante à vida escolar, principalmente, por dinamizar as relações, trazer novos significados ao cotidiano, aproximando o conhecimento dos contextos juvenis de forma dialógica. Importante também são os tratos colaborativos entre os docentes haja vista a legitimidade, por exemplo, de propostas que contemplem e associem várias temáticas. Sendo assim, é preciso oportunizar aos docentes momentos de intercâmbios,

de elaboração e avaliação de propostas e ideais voltadas para o contexto escolar. Mas, como viabilizar essas ações frente à diversidade de vínculos trabalhistas?

Por exemplo, é desafiante estruturar projetos longitudinais envolvendo sujeitos cujo envolvimento com a escola venha a ser rompido no final do ano letivo, tendo em vista a finalização do contrato. Essa condição, ao mesmo tempo, pode vir a impedir esse sujeito de estreitar laços com a comunidade (essa aproximação leva tempo), para, justamente, pensar em projetos que respeitem as especificidades locais. Não obstante, ao estatutário a conjuntura é também desfavorável, principalmente, para aqueles que pretendem levar a cabo ideias transdisciplinares, mas que a situação de transitoriedade dos colegas pode vir a minar o êxito da empreitada.

4.2.2 Tempo de atuação na educação

Constitui a Tabela 2 os dados referentes ao tempo de trabalho na educação de modo geral, o que poderá compreender a atuação em instituições privadas e, até mesmo, em espaços educativos não formais.

Tabela 2 – Tempo de trabalho na Educação

| Tempo de trabalho | Frequência | % |
|--------------------------|-------------------|----------|
| Até 1 ano | 90 | 5 |
| Mais de 1 até 3 anos | 176 | 9,8 |
| Mais de 3 até 5 anos | 165 | 9,2 |
| Mais de 5 até 10 anos | 395 | 21,9 |
| Mais de 10 até 15 anos | 337 | 18,7 |
| Mais de 15 até 30 anos | 570 | 31,7 |
| Acima de 30 anos | 67 | 3,7 |
| Total | 1800 | 100 |

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Percebe-se que nas duas últimas faixas (15-30 e acima de 30) estão concentrados 1/3 dos docentes, sendo esses os mais próximos da aposentadoria. Outra preocupação é que os percentuais na primeira faixa (até 1 ano) indicam que a entrada de novos profissionais é bem menor. Essa situação é corroborada quando se observa, especificamente, o tempo de trabalho na educação básica pública: quase metade (45%) tem no mínimo 10 anos de experiência.

O quadro mostra a predominância de docentes não jovens, mas esse pensamento requisita prudência e outras verificações. Nessa linha, é necessário ver como estava o cenário anterior a

2009 para ver se o fenômeno já fora anteriormente alarmado. Souza e Gouveia (2012) ao analisarem os anos de 1997 e 2007⁵⁷ constataram uma ampliação da experiência profissional. Em 1997 os sujeitos com 21 anos de experiência representavam 15%, ao passo que, em 2007 mais de 25% contavam com esse tempo, já aqueles com menos de 5 anos de experiência diminuiu de 27% para 17%. O aumento da experiência profissional pode associar-se a duas questões que, não necessariamente, se excluem ou se associam: ao envelhecimento e/ou à necessidade de continuar na profissão para adiamento da aposentadoria, por causa dos baixos salários, ou amenização das perdas previdenciárias, explicam os autores.

Diante do exposto, o que se pode afirmar é que persistiu a concentração nas faixas mais elevadas da experiência profissional nos dois planos. Essas, por sua vez, fomentam a importância de se desenvolver, por exemplo, pesquisas de característica longitudinal, cuja empreitada poderia valer-se de outras fontes de dados.

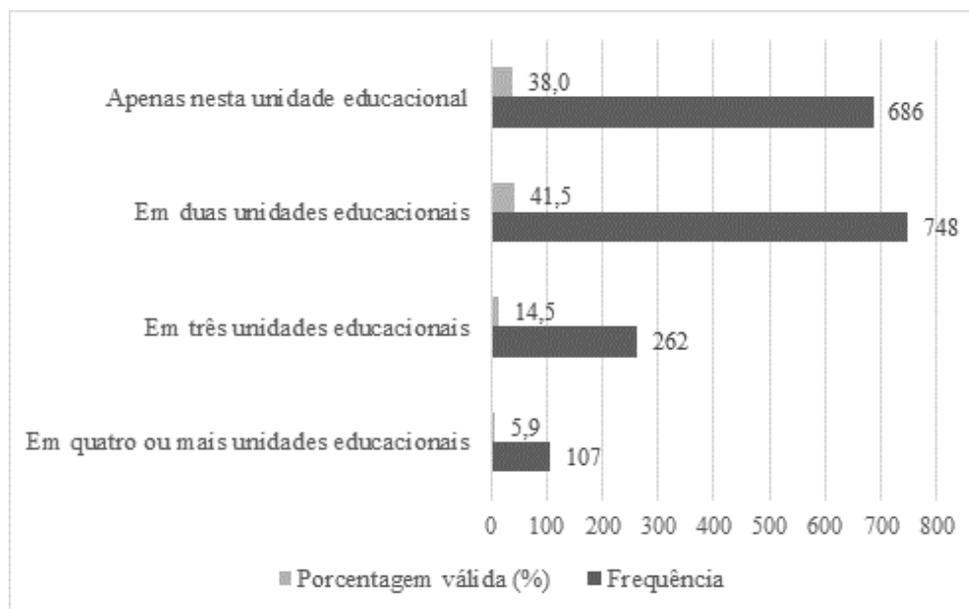
4.2.3 Local de atuação

Sobre a quantidade de estabelecimentos nos quais os docentes trabalhavam, Oliveira e Vieira (2012) entendem essa questão como sinalizadora de um fenômeno: a ampliação da jornada de trabalho. Dal Rosso (2010) entende pela expressão jornada de trabalho, o “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida. Estabelecendo o critério de trabalho como parâmetro, a vida de um indivíduo pode ser dividida entre tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades” (DAL ROSSO, 2010, s. p).

Nesse sentido, o Gráfico 2 diz sobre a quantidade de unidades trabalhadas pelo universo em questão.

⁵⁷ A partir de dados do SAEB, sistema de avaliação que aplica também questionários aos docentes do último ano do Ensino Médio.

Gráfico 2 – A quantidade de unidades que os docentes desenvolvem seus trabalhos



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Menos da metade dos sujeitos dedicavam-se à apenas a uma unidade educacional, ao passo que, 60% atuavam em mais de uma. Por sua vez, em determinados estados a porcentagem daqueles dedicados exclusivamente a uma única escola foi ainda menor, por exemplo, no RN apenas 23% usufruíam dessa condição – significativamente menor que a situação geral.

Considerando todo o universo da pesquisa TDEBB – as três etapas, as quase nove mil entrevistas – foram identificadas que mais da metade dos sujeitos docentes (54%) trabalham apenas em uma unidade educacional (GESTRADO, 2010). No entanto, essa situação foi diferente entre os docentes desta pesquisa – 38% estão nessa situação – ou seja, valor menor que a média do banco TDEBB.

Em uma verificação da conjuntura mais recente, tal cenário permaneceu. Em 2015, do computo geral de docentes da Educação Básica, 78% trabalhavam em um único estabelecimento escolar, porém, entre os que atuavam no Ensino Médio apenas 58% estavam em tal condição. Porém, quando comparados às outras etapas, são os docentes do Ensino Médio que mais trabalham em dois e três estabelecimentos (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

4.2.4 Jornada de trabalho

Quanto ao tempo de trabalho semanal, a média registrada foi de 27h40min, sendo que 24h05min é dedicado, exclusivamente, às atividades docentes. De tal modo, o quadro denuncia que a interação com os estudantes ocupava a maior parte da jornada de trabalho. Isto destoa do que preconiza a Lei do Piso Salarial: que esse tipo de interação, na composição da jornada de trabalho, não deve ultrapassar dois terços da carga horária (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012). Tal contexto é ainda endossado pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) ao mostrar que, em dezembro de 2016, oito estados não cumpriam o valor do vencimento da carreira, e essa mesma quantidade de estados não cumpriu o tempo remunerado para a jornada extraclasse, ou seja, 1/3 de atividades sem interação com o educando⁵⁸. Desenha o cenário desta dissertação o fato de que 84% disseram levar para o espaço doméstico atividades do trabalho docente sempre/frequentemente, sendo que a média semanal de dedicação foi de 8h e 41min.

É importante frisar que as situações aludidas se referem à unidade de referência, ou seja, à escola que o docente atuava no ato da aplicação do questionário. Isso porque o tempo dedicado a tal unidade é somado (no caso, daqueles que trabalham em mais de uma escola) às horas de outros estabelecimentos.

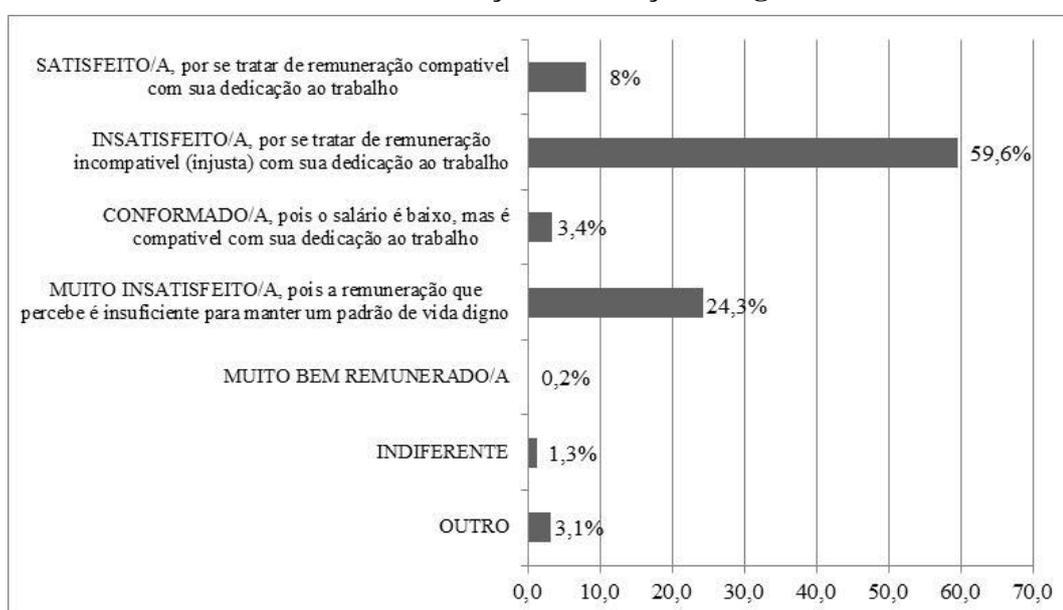
Por exemplo, o sujeito que trabalha em duas escolas e que na unidade de referência dedica-se 27h 40 min/semanais, bastaria o docente trabalhar metade desse tempo em outro estabelecimento para extrapolar 40 horas semanais. Além dessa vivência, acrescenta-se o hábito (pode-se dizer até mesmo necessidade) de levar atividades de trabalho para o espaço doméstico de modo frequente. Por esses raciocínios, infere-se também que mesmo o docente dedicado exclusivamente a uma única escola, mas que desenvolva 40 horas por semana, no entanto, ao levar trabalho para casa, a jornada, além do aumento de horas, extrapola para além da escala escolar.

⁵⁸ Mais informações ver: <http://cnte.org.br/>

4.3 Aspectos remuneratórios

Ao analisar esses aspectos o cenário observado é aquele comumente anunciado pelos movimentos sindicais, ou seja, de expressiva insatisfação dos docentes em relação ao salário percebido (Gráfico 3). Infelizmente as porcentagens não foram otimistas, basta verificar que a insatisfação foi anunciada por quase 60%, sendo que o somatório dessa com a opção *Muito insatisfeito/a* ultrapassa 80%. Tal insatisfação se materializa nas análises sobre a distribuição remuneratória desses sujeitos que, conforme pode ser visto no Gráfico 4, concentram-se nas três menores faixas salariais – mais de 50% dos sujeitos em geral.

Gráfico 3 – Níveis de satisfação em relação aos ganhos salariais



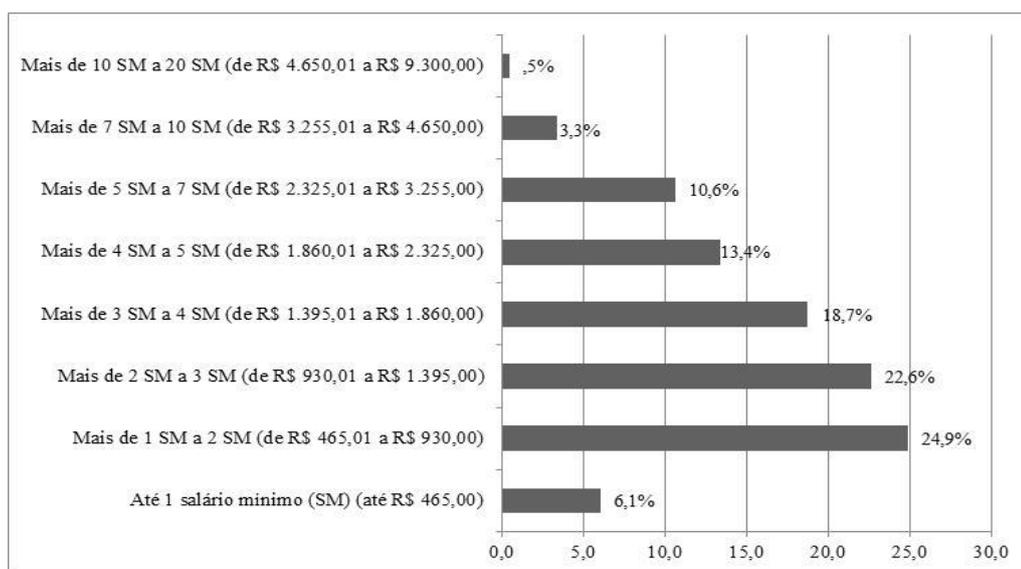
Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Essas constatações dizem da necessidade de rememorar a dimensão salarial como componente da meta 17 do PNE. Assim, vale também apresentar a criação de um indicador por parte do Observatório do PNE que, a partir de dados do IBGE/PNAD, considerou dois aspectos para dizerem do cenário atual. O primeiro, o rendimento médio dos professores da Educação Básica da rede pública (tanto os que possuem nível superior quanto os que possuem nível médio) e, a segunda, outras categorias profissionais com as mesmas características formativas, ou seja, um percentual melhor em relação ao docente diz de uma remuneração melhor em relação às outras categorias.

O observatório demonstrou que em 2015 o rendimento médio dos professores (com nível superior) foi de 52,5%, sendo que esse valor se manteve inconstante nos 10 anos, indicando a impossibilidade de cumprir a meta até 2020, caso as medidas continuem as mesmas. Em síntese, no decorrer dos anos, o percentual não teve aumentos significativos, isto explica que o rendimento do professorado não melhorou quando comparado às demais profissões com formação em nível superior.

Quando a variável salarial é confrontada com o vínculo profissional, o cenário tem outros contornos: 80% dos Temporários/Substitutos/Designados (T/S/D) recebem até 3 SM, ou seja, nas faixas salariais mais baixas enquanto que 80% dos estatutários recebem até 5 SM, situando-se nas faixas intermediárias.

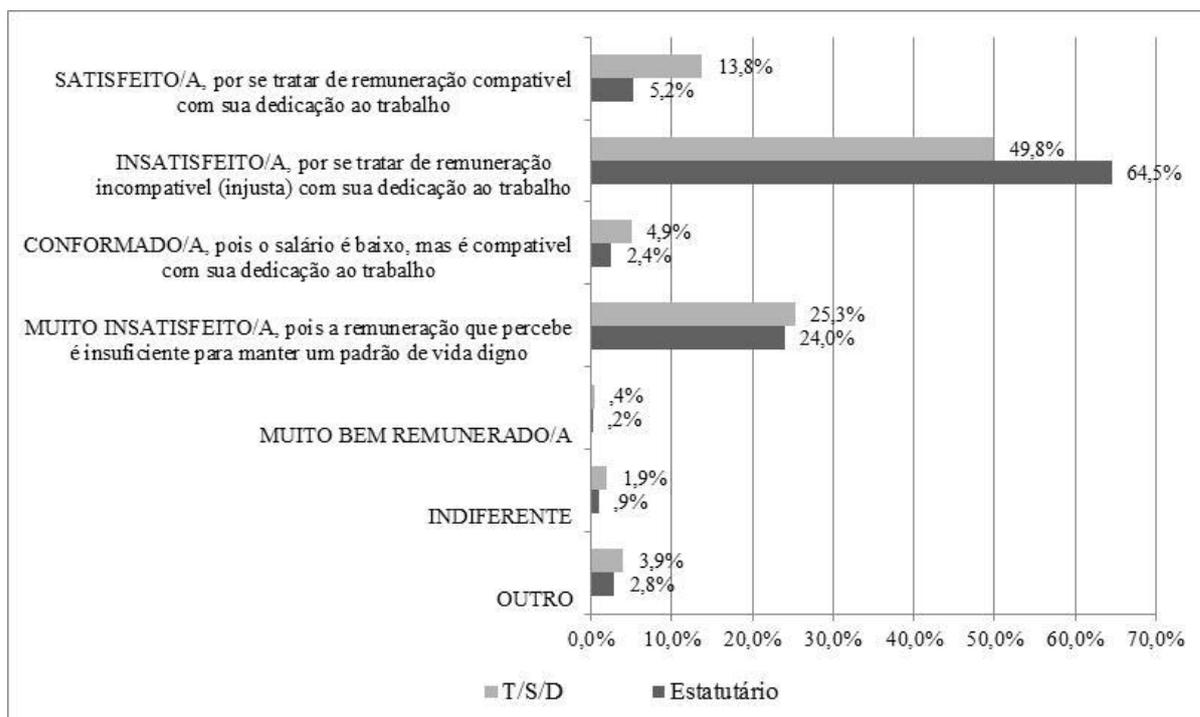
Gráfico 4 – A remuneração entre os docentes por faixas



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Mesmo com ganhos salariais maiores, tal condição não foi suficiente para que esses últimos sujeitos aferissem satisfação, como se pode observar no (GRÁF. 5).

Gráfico 5 – Nível de satisfação em relação aos ganhos salariais X o vínculo profissional



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

A satisfação foi condição atribuída por apenas 5,2% dos estatutários, enquanto 13,8% dos T/S/D se perceberam assim. Parte-se do pressuposto que a estabilidade faz com que os sujeitos possam ter perspectivas distintas quanto à carreira. Por exemplo, os T/S/D ao serem dispensados de

suas funções, em geral ao término do ano letivo, ficam sem trabalho e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração. No ano seguinte depende de novas convocações, a partir das demandas da rede para ser novamente admitido. Assim, a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado (FERREIRA; ABREU, 2014, p, 132).

As condições aludidas não se fazem tão presentes entre os estatutários, no entanto, mesmo uma situação maior de segurança e estabilidade, não foi suficiente para que eles apresentassem índices melhores de satisfação. O desdobrar dessa questão revelou ainda que a média de trabalho semanal destes foi de 31 horas sendo 66% pós-graduados, ao passo que, dos T/S/D a média foi de 22 horas por semana e metade era de docentes com cursos de pós-graduação.

A partir do quadro apresentado, infere-se que a menor satisfação e maior insatisfação salarial, entre os estatutários, relacionam-se às perspectivas futuras sobre a profissão. Por exemplo, o maior percentual de estatutários no PA (94%) não o colocou na melhor posição de aferições quanto à satisfação na carreira, pelo contrário, foi o quarto maior índice de insatisfação.

Infere-se que, diferentemente de um vínculo precário, essa condição tende a não dimensionar a docência como transitória ou temporária dada as seguranças trabalhistas asseguradas pelo vínculo. Esses níveis podem ser decorrentes da visualização, por parte deste coletivo, que os anos vindouros não, necessariamente, virão acompanhados de condições favoráveis à progressão salarial, isto porque alguns planos de cargos e salários hipervalorizam o tempo de serviço⁵⁹. Por fim, a junção da maior quantidade de horas trabalhadas e a da formação realizada em nível de pós-graduação pode resultar em estatutários menos satisfeitos, pois essas dedicações não foram, necessariamente, garantidoras de um retorno salarial compensatório.

Atendendo às recomendações de Fernandes e Silva (2012), trazer à tona a condição ocupada pelos sujeitos no domicílio é importante, pois revela a posição desses na lógica socioeconômica intrafamiliar. Quando perguntado se o docente era o principal provedor de renda no espaço doméstico, obteve-se que 57% responderam sim, no entanto essa variável ganha folego quando verificada também à luz do desenvolvimento de atividades para além da educação. Verificando tal variável *versus* o vínculo de trabalho, notou-se o seguinte: quando a resposta foi negativa (não desenvolviam) a porcentagem dos estatutários foi maior, 85%, enquanto que a do grupo oposto foi menor. Porém, quando a resposta foi positiva (ou seja, desenvolviam tais atividades) a porcentagem dos estatutários é menor (15%) e a dos T/S/D maior, 25%.

Não há dúvidas: o não envolvimento da maioria dos sujeitos em tais atividades é um aspecto positivo. No entanto, a diferença de 10% entre os vínculos não pode ser desprezada uma vez que o cenário ideal seria o alcance de 100%. No entanto, infere-se que os sujeitos com vínculos trabalhistas precários recorreram a trabalhos para além da docência como uma ação de complementação de renda, posto que, se vive com inseguranças trabalhistas distintas daquelas vividas pelo estatutário. Segundo MATIJASCIC (2017), tal situação decorre do

⁵⁹ Cujo detalhamento seguirá na seção seguinte.

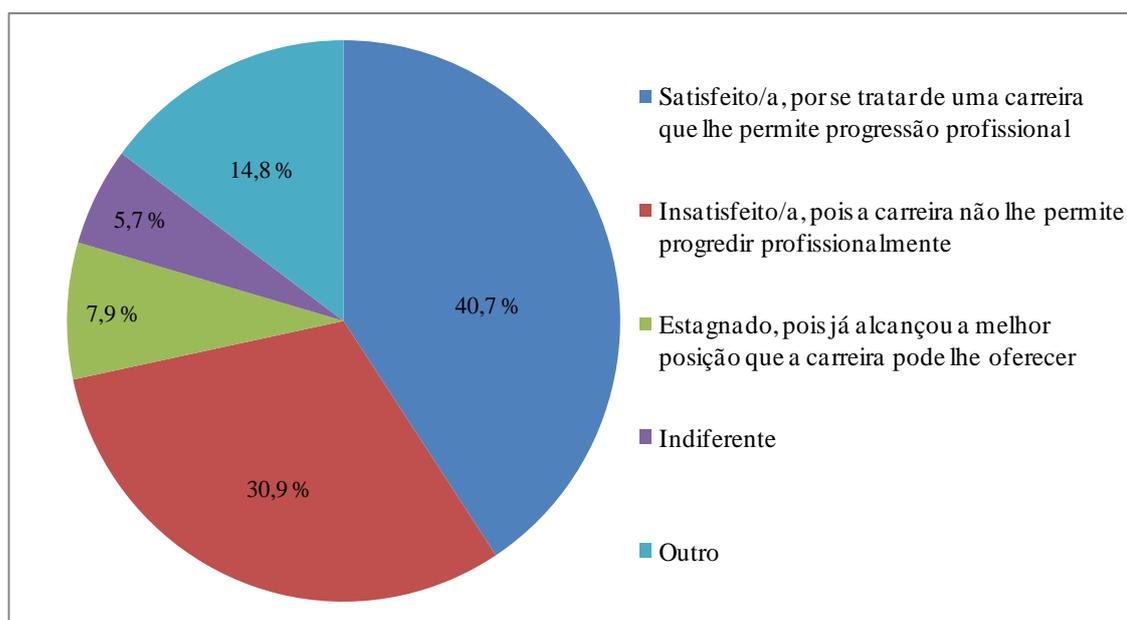
reduzido salário de uma profissão requerente de maior nível de conhecimento que, por sua vez, tende a estimular a ida dos sujeitos a outras ocupações para melhorar, por exemplo, o nível de rendimento familiar.

4.4 A carreira docente

A carreira representa um dos elementos que normatiza a profissão docente, podendo vir a ser um dos estimulantes ao aprimoramento acadêmico e científico dos sujeitos em exercício, bem como um mecanismo incentivador à vinda e retenção de novos profissionais. Tais elementos também não podem ser concebidos de modo isolado dos diferentes projetos políticos em que as docências se fazem tendo em vista que as especificidades da organização federativa do país (BOLLMANN, 2010; JACOMINNI; PENNA, 2016).

De acordo com o Artigo 67 da LDBEN, aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade pela promoção da valorização dos profissionais da educação cuja materialização será alcançada por meio de medidas, tais como a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (Inciso IV). Considerando a perspectiva acadêmica e a inscrição na Lei que rege a educação brasileira, as discussões desse momento pedem os dados do Gráfico 6 que detalha os níveis de satisfação em relação à carreira.

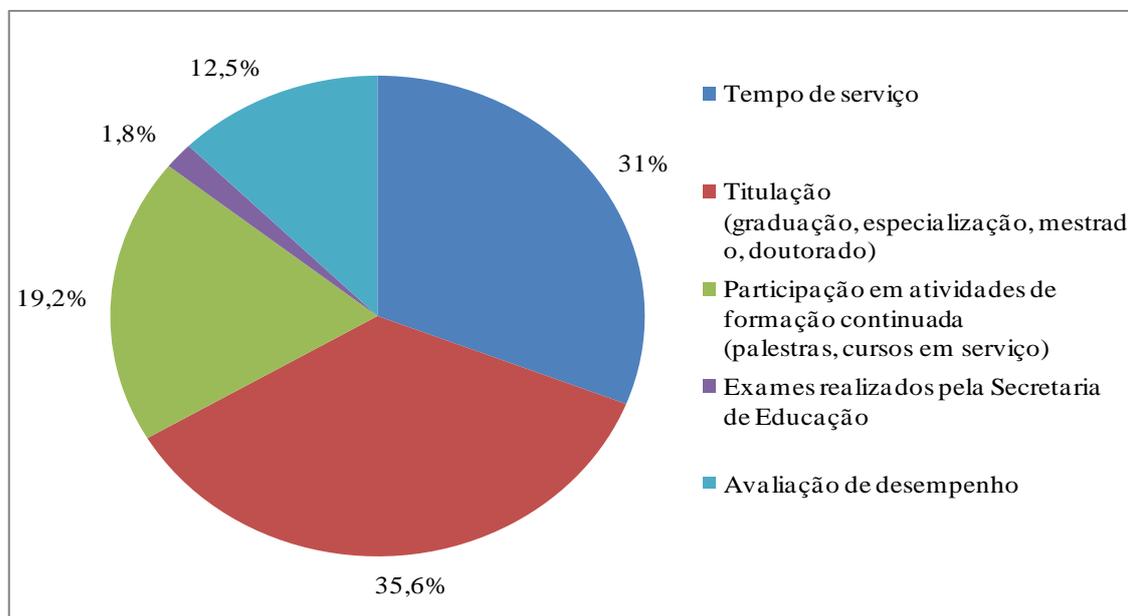
Gráfico 6 – A satisfação dos docentes em relação à carreira docente



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Enquanto isso, o Gráfico 7 diz dos aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários.

Gráfico 7 – Aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Entre os que usufruíam de um plano de cargos e salários, sobretudo os estatutários, examinou-se que as três maiores porcentagens são, ao mesmo tempo, opostas entre si – satisfeitos *versus* insatisfeitos *versus* a opção *outro*. Apesar disso, no campo deixado em aberto na última opção, surgem declarações qualitativas que vão da insatisfação e satisfação. Ao mencionar insatisfação, apareceram termos como desânimo, decepção, falta de reconhecimento e frustração. No entanto, ao anunciarem satisfação, tal expressão vem acompanhada de uma série de ressalvas, ou seja, a satisfação é em relação à atuação enquanto profissional (reconhecimento por parte dos alunos, satisfação de ordens subjetivas, por exemplo) e não com os elementos específicos da carreira como as possibilidades de avanços e progressões no decorrer dos anos. Diante do observado, infere-se que a insatisfação é maior que 40,7% tendo em vista os registros qualitativos.

Em relação ao plano de cargos e salários, apurou-se que 56% dos sujeitos não possuem, apesar disso, salta ainda mais aos olhos o fato de que no Pará e Espírito Santo quase 80% dos sujeitos estavam nessas condições. Isso pode indicar que, além de desinteressantes e pouco atrativos, tais planos devem ser pouco explicativos a ponto de sua existência não ser percebida pelos sujeitos. Entre aqueles que possuem, a maioria (98%), o caracterizou como

próprio/específico da carreira docente. O exposto diz também que o tempo de serviço e a titulação representam, juntamente, os aspectos mais valorizados, cujas porcentagens somadas foram de 67%. A exceção ficou por conta do estado de Minas Gerais em que os predominantes foram *Titulação* seguida da *Avaliação de desempenho*.

A exceção que fez ascender a *Avaliação de desempenho* como aspecto importante na realidade mineira tem relações como o modo como as práticas avaliativas são conduzidas no estado. Um dos resultados da postura adotada na realidade mineira é a consolidação de uma responsabilização unidirecional, isto é, responsabilizam-se, exclusivamente, docentes e escolas pelo desempenho nas avaliações. No caso dos docentes, tais sujeitos podem, inclusive, se colocarem recorrentemente à frente do suposto fracasso indicado pelas avaliações. Nessa direção, tais condutas podem acirrar-se ainda mais (e gerar outros fenômenos) em redes de ensino que associam, por exemplo, aspectos salariais a um conjunto de metas estabelecidas. É que além da responsabilização unidirecional, outras situações de competição podem ser fomentadas como, por exemplo, a competição entre os profissionais e unidades escolares por melhores índices de qualidade além da perda da autonomia docente. Nesse caminho, a rede de educação do estado de Minas Gerais apresenta-se como um terreno fértil para investigação, pois, além de ser uma das unidades federativas pioneiras na criação de um sistema próprio de avaliação, um conjunto de estudos tem observado, por exemplo, o estabelecimento de acordo de resultados e de bonificação atrelada ao desempenho nos testes (DUARTE; OLIVEIRA, 2015; SARAIVA, 2015; AUGUSTO, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; DUARTE, 2013).

Em Minas Gerais, a partir de 2004, no Governo Aécio Neves, consolidou-se uma nova legislação sobre o plano de cargos e salários, trazendo fundamentos distintos daqueles que vigoravam desde 1997. A nova proposta desvalorizava a contagem de tempo e elevava a avaliação de desempenho como critério evolutivo na carreira. Na segunda gestão (2007/2010) do então governador, são acrescentadas outras normatizações sobre trabalho docente, como a *avaliação institucional* das escolas, o acordo de resultados e o prêmio de produtividade. Essas, de modo sintético, passaram a responsabilizar de forma muito direta e unilateral os docentes e as escolas pelos resultados dos discentes nas avaliações, pois as boas avaliações nos exames seria a expressão do alcance da qualidade na educação, preconizada pelo Governo, assinalam as autoras (DUARTE; OLIVEIRA, 2012).

Bonificar os profissionais e as escolas a partir de metas é medida controversa. Um dos efeitos mais complicados dessa situação é a materialização de políticas compensatórias “em detrimento de um modelo em que se busque a eficácia dos sistemas de ensino por meio de ações estruturadoras, como formação, plano de cargos e carreira, infraestrutura física e pedagógica, indispensáveis ao processo educativo” (DUARTE, 2013, p. 145).

Uma leitura sob a ótica das distinções que se fizeram em cada UF torna mais didática a ideia de que não existe uma carreira no território brasileiro, mas várias carreiras, mesmo que *Titulação* tenha sido constante. Poucos exemplos já desenham algumas discrepâncias: em Santa Catarina *Avaliação de desempenho* foi o último elemento (menos de 1%) diferentemente de Minas Gerais (31%); no Paraná, por pouco *Participação em atividades de formação continuada* não foi o primeiro elemento, porém, esse aspecto foi pouco valorizado no espaço mineiro, tímidos 5,5%. Isto endossa ainda mais o desafio de não se poder ser indiferente às múltiplas realidades que circunscrevem a docência, alerta feita por Scheibe (2012) e aqui destacada anteriormente. Ainda mais tendo em vista a própria organização federativa do país, cujas responsabilidades se dão de modos tão variantes e que repercutem de modos distintos sobre a carreira dos professores.

Infere-se que a equiparação entre os cinco elementos, apontados no Gráfico 7, seria uma condição favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes. Ao centralizar toda a possibilidade de progressão em um único elemento, um coletivo pode vir a ser prejudicado e, ao mesmo tempo, sentir-se desestimulado em relação à carreira. Por exemplo, um plano que priorize ações de formação continuada de curta duração (palestras, seminários, colóquios e afins) pode vir a fomentar a busca por cursos que, não necessariamente, sejam interessantes à docência, mas apenas correspondentes à progressão na carreira. A estruturação desse último raciocínio se fez a partir das palavras de Diniz-Pereira (2010) quando diz que

infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontínua*” do que propriamente “*contínua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” [...] ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem

significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2010, s/p).

Por fim, um plano que priorize o tempo de serviço tende a desestimular aquele profissional cuja inserção na docência seja recente. Uma progressão com tal característica pode vir a desestimular o docente a envolver em um curso de pós-graduação, pois tal adesão lhe traria poucos ganhos na carreira considerando a centralidade atribuída a determinados aspectos.

4.5 Características da formação inicial

Por formação inicial entende-se aquela acontecida para atuação no magistério da Educação Básica que se materializaria em cursos de formação de professores, constituído por currículo específico e direcionado à atuação profissional, conforme explica Aguiar (2010).

Entre os pesquisados, 97% possuem curso superior (desses, 60% possuem pós-graduação), para os menores percentuais (0,1% ou seja, um docente com Ensino Médio incompleto) e 3% (54 docentes, com Ensino Médio completo) – o presente trabalho tem a seguinte hipótese: que, no ato de aplicação do questionário, o sujeito teria outro tipo de atuação no espaço escolar (estagiário, desenvolvedor de oficinas, voluntário e afins), mas se percebia como professor, daí a identificação a essa função.

O expressivo número de sujeitos com curso superior estaria relacionado, de acordo com UNICEF (2014) e diferentes pesquisadores⁶⁰, com as alterações advindas da última LDBEN, do desenvolvimento científico/tecnológico dos últimos anos e das pressões sindicais. No entanto, na realidade do país, mesmo que seja desejável a formação superior, admite-se ainda como formação mínima na Educação Infantil – sobretudo, nas creches – e nos anos iniciais do Ensino Fundamental formação de nível médio.

Importante também foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como facilitadores do acesso e permanência nos cursos de formação docente. No entanto, mesmo com avanços por eles trazidos, no mais recente cenário brasileiro

⁶⁰ Ver: Sudbrack, Santos e Nogaro (2018) e Souza e Gouveia (2012).

o que se tem visto com mais frequência são cortes, reestruturações e revogações sobre estes programas (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018).

Apesar dos avanços, é preciso nunca secundarizar as diferenças que se fazem internamente, ou seja, entre as etapas e modalidades da Educação Básica, haja vista que “a educação infantil é a raiz da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2008, p. 295).

Por exemplo, em 2016, o percentual de nível superior foi menor na educação infantil (63%) já no Ensino Médio esteve mais próximo de 100%. Apoiado em dados do IBGE de 2015, Matijascic (2017) identificou que somente “professores da Educação Básica empregados em escolas federais atingem um grau de escolaridade equivalente a 100% para o ensino superior em algumas situações, e são eles também os que mais apresentam uma escolaridade equivalente à pós-graduação” (p. 25). Todavia, é necessário destacar que autor não desmembra a questão para dizer se o total, de fato, refere-se a docentes com atividades específicas da sua formação inicial.

No entanto, a porcentagem de 97% aqui identificada refere-se à formação em nível superior de modo geral, contempla, mas não é um dado específico da licenciatura como formação inicial. A formação específica em licenciatura compreende 89% dos sujeitos. Todavia, o desdobramento desse dado se encerra aqui, pois o questionário não capturou se a licenciatura de formação, necessariamente, correspondia à atuação na disciplina. Exemplificando: o docente poderia responder que possuía licenciatura em Geografia, mas, lecionar Sociologia – área diferente da sua ciência de origem e sem a formação específica. Foi esse tipo de dado que o questionário não colheu, nesse sentido, o valor 89% poderá ser menor em relação a essa situação, pois apenas revela aqueles que têm licenciatura.

Convém também lembrar que a relação formação inicial e disciplina de atuação é temática intranquila nos tempos atuais, cuja superação inclusive consta da meta 15 do PNE – que em 2020 todos os docentes atuem nas áreas específicas em que se formaram. De posse de dados

do Censo Escolar de 2016, o Observatório do PNE⁶¹ identificou que os professores com curso superior somavam 77%, especificamente, entre os atuantes no Ensino Médio, apenas, 55% detinham formação superior na área que lecionam.

Reiterando: é previsto o alcance de 100% ao final do plano em 2024. No entanto, após três anos da promulgação do Plano, Lino (2018) fala que a situação atual representa um descompromisso devido a uma série de desconstrução de políticas e medidas importantes. Como exemplo, a autora cita a progressiva descontinuidade (e não a ampliação) de programas incentivadores da iniciação à docência, além do término de programas como as Licenciaturas Internacionais⁶² o que inviabiliza o aprimoramento da formação dos professores de idiomas, por exemplo. Preocupante também é a institucionalização do sujeito leigo, ou seja, aquele profissional não formado especificamente para a docência (que na Lei nº 13.415 de 2017 denominou-se *notório saber*) como um profissional da educação. Tal situação, segundo a autora, exclui o compromisso com a universalização da formação específica inscrita na meta.

A constituição da Tabela 3 explora o tipo de instituição responsável pela formação inicial dos docentes.

Tabela 3 – As características das instituições formativas de origem dos docentes

| Tipo de Instituição | Frequência | % |
|----------------------------|-------------------|----------|
| Pública Federal | 799 | 45,8 |
| Pública Estadual | 282 | 16,2 |
| Pública Municipal | 5 | 0,3 |
| Particular | 638 | 36,6 |
| Confessional | 16 | 0,9 |
| Outras | 3 | 0,2 |

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

De modo geral, a participação das instituições públicas na formação dos sujeitos foi de 62%. Porém, esse comportamento foi significativamente maior no Pará e Rio Grande do Norte,

⁶¹ Trata-se de uma plataforma, lançada em 2013, objetivada em monitorar as metas que constituintes do PNE por meio da apresentação de um conjunto de indicadores, estudos, pesquisas e notícias para que o acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas. A coordenação da plataforma fica a cargo do movimento Todos Pela Educação cuja iniciativa é constituída por vinte e seis ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Mais informações em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>.

⁶² Mais informações no site CAPES: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 23 maio 2018.

respectivamente, 87% e 82%, sendo que, essas duas UF foram também as únicas que extrapolaram a porcentagem de 90% de formados em licenciaturas. Nesse sentido, ressalta-se a importância das instituições públicas na formação (principalmente nas licenciaturas) dos professores em discussão.

Freitas (2012) assinala, no entanto, que tais características não se estendem, por exemplo, a outra ponta da Educação Básica: educação infantil. Compartilhando do mesmo banco de dados, a autora constatou que nessa etapa (creche e pré-escola) menos de 40% se formaram em tais espaços. Para a autora, as instituições públicas, sobretudo as universidades, são muito importantes na formação dos professores. Isto porque, garantir o acesso e permanência de futuros professores em tais espaços tende a favorecer uma formação que, em tese, postula o ensino, a pesquisa e extensão de modo mais associativo.

A impossibilidade de relacionar a formação em licenciatura *versus* o modo (presencial ou *online*) não impede de finalizar essa seção com as preocupações advindas do crescimento das matrículas em licenciatura na Educação a Distância (EAD). Segundo Berbat (2015), citado por Rodriguez e Silva (2015), entre 2002 e 2013 houve uma inversão de matrículas no âmbito público para a esfera privada. O setor público foi responsável por 84% das matrículas em 2002, no entanto, em 2012 a maior parte (75%) das matrículas foi realizada no âmbito privado. Ao analisarem esse cenário, uma série de preocupações é elencada por Starling-Bosco, Souza e Gomes (2018), tais como: a infraestrutura deficiente dos polos formativos; a forte predominância e incremento do setor privado nesse campo; o forjamento de um sujeito docente cada vez mais atarefado e fragmentado; e a distância entre as propostas de tais cursos com as especificidades tanto dos formadores quanto dos contextos escolares. Mesmo com todas essas questões, é preciso reconhecer a importância de uma EaD comprometida com a educação, democraticamente inclusiva, para também democratizar o acesso à formação, principalmente, em espaços geograficamente distantes de instituições formadoras.

4.6 A formação continuada: aspectos pontuais

No entendimento de Cury (2009), mesmo que a formação inicial tenha sido satisfatória, o modo frenético com que a sociedade produz novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, a necessidade em inseri-los nos contextos escolares, reforça a necessidade de complementação,

aprimoramento e atualização (de modo contínuo) para a renovação profissional do docente bem como da organização escolar.

Por formação continuada, os dados apresentaram um rol de atividades que os docentes realizaram ou acessaram no decorrer da carreira, tais como: colóquios, congressos e seminários além da pós-graduação – seja a *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Justifica-se, desse modo, que a escolha específica por tais atividades (e as instituições/órgãos ofertantes) se deu em função da limitação do banco de dados no que se refere à temática.

Analisar essa variável suscita ao pesquisador certos cuidados, uma vez que a formação tem influências muito concretas e complexas (e de natureza recíproca) sobre o trabalho docente, proclama Hypolito (2012). Para esse autor,

pode soar simplista, mas o fato é que fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho [no entanto] muitos desses cruzamentos não são percebidos no cotidiano por alguns docentes e por amplos setores sociais, o que faz com que relações mais diretamente identificáveis sejam atribuídas como as causas dos dilemas educativos. Como exemplo, o fato de os docentes serem apontados como responsáveis por sua própria formação e isso ser aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas (HYPOLITO, 2012, p. 215, com adaptações).

A partir desse ângulo, destaca-se que dos titulados com pós-graduação, a maior parte (87%) a realizou na modalidade *lato sensu* (especialização), enquanto, em percentuais menores, aparecem: mestrado (8%) e doutorado com apenas duas declarações. Apesar de o banco não ter aferido as características dessa formação (por exemplo, tipo de instituição formadora, se gratuita ou paga, *online* ou presencial) a concentração em um tipo não pode ser enxergada como coincidência. De acordo com os dados do último Censo da Educação Básica, do computo geral⁶³, 235.976 mencionaram ter feito pós-graduação sendo, em 2016, a modalidade *lato sensu* a predominante, 84% das declarações (INEP, 2017). Em síntese, o que novamente se viu foi concentração da especialização *lato sensu*.

⁶³ Ou seja, 509.814 regentes de classe no Ensino Médio – docentes que atuam no Ensino Médio propedêutico, curso técnico integrado (Ensino Médio integrado) e ensino médio normal/magistério de ensino regular e/ou especial (INEP, 2017).

Considerando a recorrência de sujeitos insatisfeitos com o salário, de 62% que atuam em mais de uma escola, e o fato de 83% levarem sempre/frequentemente trabalho para o âmbito domiciliar, pode-se supor que tais fatores se apresentam como possíveis explicações para a baixa adesão aos cursos de mestrado e doutorado. O raciocínio para essa inferência assim se faz: a partir da necessidade de complementar sua renda (justificada pela insatisfação salarial) o docente envolve-se em outras atividades que podem acontecer na área da educação, ou não. Supondo que seja na educação, ao labutar em mais de uma escola (que podem ser geograficamente distantes) o docente tem, por consequência, mais demandas a responder que, por sua vez, passam a ser correspondidas em casa – dado o alto índice do hábito. Nesse sentido, podem ser entendidos como fatores inibidores (não se pode afirmar como impeditivos) para a realização de um curso mestrado ou doutorado, ainda mais considerando a organização e dedicação requeridas por alguns programas de pós-graduação – dedicação exclusiva e disciplinas no turno diurno, por exemplo. Caso fosse possível demonstrar que a realização de cursos de especialização se deu na EaD seria possível adicionar mais elementos para esses argumentos como, por exemplo, que a predominância por essa formação ocorreu pela flexibilidade dos cursos e das características laborais dos pesquisados, no entanto, essa foi uma limitação do banco de dados aqui analisado.

Sobre a formação continuada, perguntados sobre a participação, no último ano⁶⁴, em colóquios, congressos e seminários da área da educação, 51% disseram ter participado. Quanto à instituição promotora, as principais responsáveis foram as secretarias estaduais de educação seguidas da opção *Outros*. Ao solicitar o detalhamento desse campo, há uma diversidade de respostas, porém destaca-se a promoção atribuída, sobretudo, a instituições privadas, como faculdades isoladas. Já em relação à participação em programas formativos desenvolvidos por instituições universitárias, 72% não acessaram essa experiência no referido ano.

Compartilhando com Cury (2009) a importância dessas ações para o profissional docente, aqui se observou uma situação muito aquém. Além do baixo acesso ao aprimoramento profissional, percebeu-se um campo com entradas (que não devem ser desconsideradas) da via privada na oferta dessas ações aos docentes da rede pública em detrimento da baixa participação das instituições universitárias públicas.

⁶⁴ Reiterando, os questionários foram aplicados em 2009.

Para Freitas (2018) deve ser maior a participação das instituições públicas no oferecimento de cursos de pós-graduação para o professorado, desde que essa ação seja também pública e gratuita. No entanto, não basta apenas expandir a oferta, é necessário que elas sejam sintonizadas com propostas reflexivas e às experiências das infâncias e juventudes que constituem os espaços escolares. Porém, ressalta a autora, é preciso nunca se esquecer de que a oferta e as condições de acesso à formação continuada se fazem em meio desiguais de acesso ao conhecimento e à formação profissional.

A participação em tais atividades permitiu verificar a origem da oferta, no entanto, não foi possível visualizar quais propostas foram construídas por tais ações. Essa situação revela a importância de se verificar, qualitativamente, junto aos professores (de outros universos) as concepções sobre as propostas e se foram oferecidas condições (afastamento, licença com vencimento, por exemplo) para acessar tais ações.

Entende-se que investigar essa situação é importante porque, segundo Scheibe (2010), é necessário superar a formação continuada por meio de cursos rápidos, emergenciais ou desconexos e distantes do cotidiano escolar. Para a autora, é necessário que essas ações sejam sistematizadas, promovam a reflexão e que estejam interligadas, por exemplo, à progressão salarial na carreira. Diz ainda Gatti (2009) que averiguar as atividades realizadas no tempo livre e as características das leituras são duas variáveis importantes, pois muito do que os professores “sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas” não se restringem às características da formação inicial que tiveram, mas com a “sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais” (GATTI, 2009, p. 169). O presente trabalho também compartilha de outra ideia da autora, de que os processos de formação continuada não devem negligenciar o modo como se dá o acesso, por parte dos professores, a bens culturais e espaços de difusão e produção cultural.

Nesse sentido, em relação às características da leitura, conforme Brito (2010), as construções originadas nesse ato permitem o acesso às diferentes vozes que se fazem constituintes no debate social, além de fortalecer a tomada de posicionamentos. Já em Souza (2013) e UNESCO (2004) é compreendido que verificar a relação docente *versus* produções culturais se faz pertinente tendo em vista os objetos e a função social desse profissional na sociedade.

Desdobrando um pouco mais essa questão, Rocha (1996) diz que o acesso e a frequência às possibilidades culturais (cinema, livro, revistas, jornais, dentre outros), além de significativos na formação, de modo geral é também como um indicador da condição socioeconômica e cultural.

Quanto ao item relativo ao hábito de leitura, os livros técnicos e didáticos obtiveram a maior frequência de respostas, sendo que 90% disseram fazê-la de modo contínuo e frequente. As opções (revistas, jornais e páginas da Internet) tiveram manifestações próximas, na casa dos 80%, no entanto, revista/artigos acadêmicos e livros (romance, literatura em geral) tiveram menos marcações, 67% e 62%, respectivamente.

A leitura como uma das atividades mais realizadas no tempo livre, inicialmente, chama atenção, mas, o desmembramento revela inquietações. Concordando com Brito (2010) sobre a importância dessa atividade, ao constatar que os livros técnicos e didáticos responderam pelas maiores porcentagens, infere-se que esse hábito pode dizer de movimentos que estão, fortemente, associadas ao trabalho. A inferência é a que os momentos nos quais os docentes realizam tais atividades podem estar estritamente vinculados ao tempo escolar. Ou seja, no decorrer ou na preparação das atividades das aulas, ou na leitura de documentos técnicos. Poderá, por exemplo, não se tratar de uma leitura de fruição⁶⁵ que aconteça de modo espontâneo em sua escolha, que extrapole a ciência de origem ou às discussões que o docente já faça em sala de aula, tratar-se-ia de uma atividade de leitura que, inevitavelmente, o docente faria.

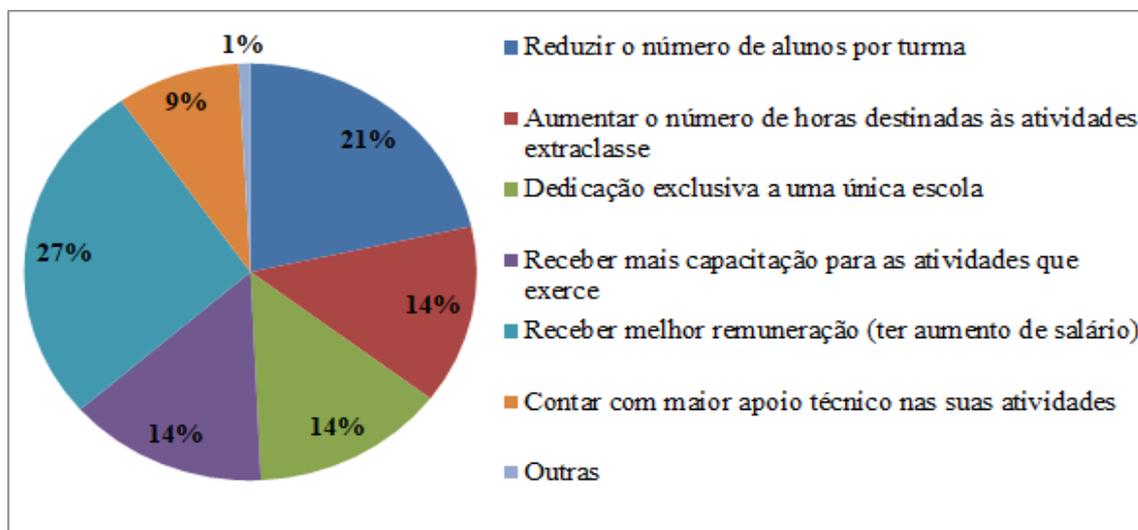
Um vislumbre positivo seria da maior diversidade entre os gêneros de leitura, pois, segundo Tenti Fanfani (2005), essa é uma das formas de acesso às diferentes culturas cuja garantia tende a oferecer ao profissional docente os conhecimentos, saberes e as atualizações necessárias. O registro mais diversificado desse hábito (com assuntos, perspectivas e características múltiplas) seria uma situação opositora e interessante àqueles majoritariamente atrelados às demandas obrigatórias do ambiente de trabalho.

⁶⁵ Sobre a importância da leitura de fruição para os professores, ver Tonin (2016)

4.7 As perspectivas em relação ao trabalho e à profissão docente

Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do trabalho, apresentou-se um conjunto de opções aos docentes, conforme mostra o Gráfico 8. A frequência apresentada, de fato, endossa a importância da dimensão salarial para os docentes que, inclusive, é temática central e geradora de inquietudes no cenário acadêmico, sindical e midiático⁶⁶.

Gráfico 8 – Aspectos que poderiam melhorar a qualidade do trabalho docente



Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de dados, TDEBB, 2010. Elaboração própria do autor.

Reduzir o número de alunos em sala de aula foi o segundo aspecto que, caso alcançado, melhoraria o trabalho dos professores, assim, no universo em questão, a média identificada foi de 32,66 alunos por sala. Pressupõe-se tal reivindicação assim se fez porque a diminuição do quantitativo de alunos por sala, além de amenizar certas demandas laboriosas, poderia favorecer um trabalho mais dialogado, integrado e atento às mudanças percebidas no coletivo dos alunos.

⁶⁶ Ver: Carneiro (2012), Machado e Scorzafave (2016); Mariconi e Marconi (2008) e Duarte, Silva e Clementino (2011); CNTE (2003). Quanto ao meio midiático, ver:

Nexo Jornal (acesso em: 17 maio 2018): <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/09/23/Sal%C3%A1rio-de-professores-e-condi%C3%A7%C3%B5es-de-trabalho-pelo-mundo>

Revista VEJA (acesso em: 17 maio 2018): <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>

Folha de São Paulo (acesso em: 17 maio 2018): <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>

Portal G1 (acesso em: 17 maio 2018): <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/salario-baixo-faz-carreira-de-professor-virar-opcao-passageira.html>

Destaca-se também que três aspectos foram citados de modo próximos, 14% cada um, sendo esses: aumentar o número de horas extraclasse; dedicação exclusiva a uma única escola; e receber mais capacitação para as atividades que exerce. Excetuando a dimensão salarial e a redução aluno/sala, percebe-se que os elementos elencados pelos sujeitos não foram, substancialmente discrepantes entre si. Por essa linha de raciocínio, entende-se que a ótica dos docentes muito corresponde à ideia de que a valorização da profissão dar-se-á pela conjugação e relação entre os elementos. Ou seja, não basta garantir um aspecto em detrimento de outros, é preciso associar remuneração, carreira, condições de trabalho e formação (sobretudo a continuada), conforme demonstram CNTE (2003), Duarte (2013), Oliveira e Araújo-Filho (2018).

Sobre as perspectivas realizáveis para os próximos anos, apresentaram-se as seguintes opções: (I) continuar na mesma função na rede em que trabalho; (II) mudar da função na mesma rede em que trabalho; (III) fazer concurso público para outra rede de ensino; (IV) aposentar-me; (V) trabalhar em mais turnos para complementar renda; (VI) fazer curso superior ou pós-graduação; (VII) mudar de profissão; e (VIII) outros. A distribuição com as três mais mencionadas foram: continuar na mesma função na rede em que trabalho (28%); fazer curso superior ou pós-graduação (21%); e fazer concurso público para outra rede de ensino (15%). Mesmo considerando as expressões qualitativas, observou-se que boa parte das perspectivas estão vinculadas ao âmbito da educação ou da continuidade de estudos. Foram tímidas aquelas que dissessem de outras esferas de trabalho ou até mesmo do abandono da docência.

Tais constatações revelam ações de continuidade na carreira, aliadas a insatisfações de distintas ordens, mas que a promoção de melhorias nas condições de trabalho poderia, inclusive, permitir aferições ainda mais positivas. Considerando as opções de fazer pós-graduação/curso superior e a mudança para outra rede de ensino, pressupõe-se que a associação dessas opções poderia dizer de movimentos para outros cenários, dentro do campo educacional, com salários condignos e condições trabalhistas mais satisfatórias. Um exemplo seria a rede federal, conforme mostrou Matijascic (2017).

Por fim, entende-se que, mesmo pouco mencionado, o registro da opção *Mudar de profissão* não pode ser minorado. Pois a realização dessa ação por parte dos sujeitos é, sem dúvida, uma medida enérgica e radical cujo acionamento revelaria sérios problemas na profissão.

Refletindo sobre essa situação, buscou-se relacionar a questão a duas variáveis: faixa etária e tempo de serviço. Essa escolha não foi aleatória, mas amparou-se numa hipótese inicial de que os docentes mais jovens ou recém-ingressados tenderiam a pensar na possibilidade de mudar de profissão haja vista as desafiantes condições aqui verificadas. No entanto, essa hipótese aqui não se confirmou! Observou-se o seguinte: que as porcentagens não sofreram variações nem entre as diferentes idades nem entre as distintas experiências de tempo. Por terem se mantido estáveis, esta pesquisa entende que tal questão demanda análises qualitativas mais verticalizadas para, justamente, compreender melhor as correlações entre tais variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas objetivaram investigar as condições de trabalho, especificamente, as características acerca das relações de emprego de um conjunto de docentes a partir de dados de um banco público sobre a docência no país. Desse modo, procurou-se ao longo do texto mais do que descrever os dados, mas confronta-los e problematiza-los com a produção do campo para também estruturar questões para futuras pesquisas.

Ao problematizar conceitualmente o *trabalho docente* destacaram-se questões que se manifestam no cotidiano da profissão que, de modo significativo, extrapolam a escala nuclear da sala de aula. Por isso, a importância de uma escrita atenta em situar a perspectiva que compartilha, justamente, para dizer dos limites e potencialidades da investigação que se propõe. A partir de um conjunto de investigações já realizadas, percebeu-se que certas dimensões foram negligenciadas como, por exemplo, as condições de trabalho enquanto que outras temáticas são largamente estudadas como, por exemplo, as representações, os saberes e as subjetividades docentes.

Levando em consideração os anos de 1990 como início de um recorte temporal, observou-se que a última etapa da Educação Básica enfrentou situações que, em certa medida, retroalimentaram-na de controvérsias e embaraços, incidindo sobre sua identidade, como, por exemplo, a alteração constitucional proposta pela EC/14, passando pela manutenção da escrita original na LDBEN/1996, assim como pela desintegração do ensino profissionalizante em 1997 (cuja reintegração se deu em 2004), à ampliação da obrigatoriedade em 2009 e, mais, as mudanças pelas quais veio passando tal etapa no decorrer da realização desta pesquisa.

O aumento progressivo da responsabilidade estatal pela oferta obrigatória do Ensino Médio, bem como as reivindicações de acesso a essa formação trouxeram para o seio da escola novas rotinas, novas emergências e, por consequência, distintos desafios. Porém, esses fenômenos vieram sem, ao mesmo tempo, garantir condições objetivas para, de fato, integrar os novos sujeitos e seus respectivos contextos – esses, historicamente, excluídos do sistema escolar. Nesse sentido, o docente é parte de uma cena que exige a reinvenção de posturas, de metodologias e de processos avaliativos. Porém, não se deve esquecer que a construção dessas posturas não se faz de modo natural! A docência é uma profissão, ou, como lembra Carneiro

(2012), um campo de trabalho e não um dom/sacerdício/missão para contar, de modo automático, com o voluntariado ou com a espontaneidade dos sujeitos.

Debruçar-se sobre esse objeto de estudo me alertou para o fato de que não é possível falar de uma docência brasileira, mas de docências brasileiras. Mesmo que as análises aqui realizadas não tenham contemplado, de modo recorrente, a desagregação dos dados entre os setes estados, bastou destacar algumas distinções entre as unidades federativas para se entender essas diferenças.

O fato de os dados serem do ano de 2009 foi outro desafio. Encontrar um modo de explorá-los e, ao mesmo tempo, relacioná-los com a conjuntura mais atual suscitou vários cuidados. Um deles tem relação com o Ensino Médio, principalmente, pelo fato de que ele passa por uma série de transformações, muitas das quais aconteceram durante a realização do Mestrado. Entre as transformações mais recentes, cita-se a chamada reforma do Ensino Médio, cujas repercussões veem gerado intranquilidades de diversos setores⁶⁷. No entanto, trazer à tona essa discussão demandaria tempo e não corresponderia ao objetivo central deste trabalho, além de ampliar as chances de se perder de vista o objeto de estudo proposto.

Fazer, recorrentemente, exposições que paralelizassem o contexto de origem dos dados com os dias mais atuais poderia camuflar as análises desta dissertação. Nessa linha, foi importante desenvolver uma escrita que conjugasse os dados da origem com uma análise que pudesse dar conta de uma compreensão das condições de trabalho dos docentes também no tempo presente. Nessa direção, entende-se que as análises aqui apresentadas (junto a outras produções) contribuem nas discussões sobre o trabalho professores na etapa mais controversa da educação nacional. Assim, dos resultados encontrados nessa pesquisa, destacam-se alguns.

⁶⁷ Manifesto do movimento nacional em defesa do Ensino Médio, disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>> Acesso em: 25 maio 2018.

Nota técnica do IPEA sobre a reforma, disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30448:nota-tecnica-2017-junho-numero-41-disoc-o-que-muda-com-a-reforma-do-ensino-medio-conhecendo-suas-alteracoes-o-debate-e-as-lacunas&catid=192:disoc&directory=1>. Acesso em: 25 maio 2018.

Texto para discussão, elaborado por professoras e professores da UFMG, disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

A observação da predominância feminina na profissão não foi uma surpresa tendo em vista a constatação de vários estudos, inclusive, transnacionais sobre essa característica. Ao mesmo tempo, verificar que foram as trabalhadoras (as docentes) que mais se envolveram nas tarefas domésticas, infelizmente, endossa ainda mais a realidade de sobrecarga de trabalho das mulheres. Ou seja, além da docência, foram elas que mais se envolveram em tarefas no âmbito doméstico – muito mais que os homens.

De fato, não há como discutir o trabalho docente sem elevar, em primeiro plano, as condições salariais, pois, em diversos momentos dessa pesquisa tais dimensões atravessaram os questionamentos realizados. Além de persistente, Caldas (2012) nos lembra de que as implicações dessa desvalorização se manifestam de tantas outras formas. Segundo a autora, além de favorecer o acúmulo de jornadas de trabalho, favorece também limitações no padrão de vida professores, isso pode vir a justificar o fato dos pesquisados realizarem as atividades de tempo livre, sobretudo, no âmbito doméstico.

A insatisfação com a carreira também foi preocupante, pois é um mecanismo importante para o aprimoramento profissional. Soma-se ainda o fato dessa ser uma profissão de interações humanas cujas formas de relacionamento não são estanques ou pré-determinadas. Por esse ângulo, pensar em uma carreira que, ao longo dos anos, induza o sujeito a aprimorar-se para, justamente, dialogar com o que propõe as juventudes brasileiras. Além de insatisfeitos, os docentes anunciaram um plano de cargos e salários concentrador em que o tempo de trabalho foi o aspecto mais valorizado. Desse modo, poucos motivos tem o docente para buscar aprimorar-se haja vista o pouco incentivo a tal ação e a desconsideração dessa dimensão para fins de progressão na carreira.

É diante de um cenário trabalhista desafiador que, ao mesmo tempo, aparecem perspectivas cuja melhoria é percebida na educação, ou seja, sair da docência não foi a primeira opção pesquisados. É nessa situação que reside (e fortalece) ainda mais a necessidade de valorização da profissão, pois os sujeitos elencaram melhorias que, na maioria das vezes, associavam dimensões. Excetuando a forte presença dos aspectos salariais, percebeu-se que, por exemplo, o acesso a ações de formação, a diminuição do número de alunos em sala de aula e o apoio técnico foram manifestações corresponderam-se entre si. Nesse sentido, infere-se que a valorização preconizada pelos docentes muito corresponde à valorização entendida pelas

escritas acadêmicas e manifestações sindicais mobilizadas nessa dissertação. O que falta? A efetiva materialidade do acesso, da continuidade e da ampliação dessas a todos, independente, dos seus lugares e etapas de atuação.

Do ponto de vista da metodologia, foi também desafiador envolver-se com dados secundários. É verdade que essa possibilidade facilitou muitas questões, principalmente, as operacionais por não carecer de trabalho de campo, tabulação, digitalização e estruturação de dados, pois os dados já se encontram em domínio público – disponíveis a quaisquer interessados em analisá-los. Além disso, se faz cada vez mais necessário trabalhar com dados dessa natureza visto que no Brasil existe um acervo significativo (e que tem se aprimorado a cada ano) para trabalhar temáticas ligadas, sobretudo, à Educação Básica. Nessa direção, o campo da educação deve sempre buscar aproximar-se dessas fontes, justamente, para fazer frente aos estudos com perspectivas menos comprometidas com o fortalecimento da Educação Básica pública. Não pode ser esse um campo exclusivo de determinadas áreas.

Por outro lado, é imprescindível destacar a potencialidade do *survey* para o desenvolvimento de outros estudos, seja com foco nas condições de trabalho, na formação, na saúde e no posicionamento político dos professores. Pois, no caso do banco aqui utilizado, o questionário contém mais de 80 questões que, quando correlatadas, traduzem-se em mais de 300 variáveis.

Por fim, cabe lembrar que todo trabalho acadêmico é aberto, nunca se encerra em si mesmo. Nessa direção, vale a assertiva de que aqui, não é o fim desta dissertação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

ALERARO, Lisete Regina G.; FERNANDES, Maria Dilnéia E.; O FUNDEB no contexto das relações federativas brasileiras: implicações para a valorização docente. In: GOUVEIA, Andrea B.; PINTO, José Marcelino de R.; FERNANDES, Maria Dilnéia E. (Org.). **Financiamento da Educação no Brasil: os desafios de gastar 10% do PIB em 10 anos**. Campo Grande: Oeste, 2015, p. 177-198.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, dez. 2013.

ALVES, Maria Zenaide; HERMONT, Catherine. Estratégias metodológicas de trabalho com jovens. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, ago. 2011.

ANDRADE, Camila R. B. Perfil e Condições de Trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. 2016. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. de A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2017. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

ARELARO, Lisete Regina G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento Balanço do primeiro ano do FUNDEF – Relatório MEC. In.: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: UFG, 1999, p. 27-46.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R. **A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança: os professores de Geografia na Escola Plural de Belo Horizonte**. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

AUGUSTO, Cleiclele Albuquerque *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, dez. 2013.

AUGUSTO, Maria Helena. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da Inspeção Escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Trad.: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, dez. 2007.

BERBAT, Márcio da C. **Pró-licenciatura e a experiência de formação de professores para a Educação Básica**. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

BOAVENTURA, Michel A.C. PSPP. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, ago. 2016.

BRANDAO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 1º do art. 8 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 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, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e 151 ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 nov. 1996a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e n. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 jun. 2007a.

BRASIL. Lei n. 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, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.061, DE 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 out. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Extra.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9/2012, aprovado em 12 de abril de 2012. **Implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Portaria n.º 109, de 27 maio de 2009. **Altera a Portaria MEC n.º 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio**: ENEM. Brasília, 28 maio 2009d.

BRASIL. Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio**: ENEM. Brasília, 04 abr. 1998.

BRASIL. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 13 out. 2009.

BRITO, Danielle S. de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. In.: FALS. Ano IV, n. VIII, Jun., 2010, ISSN 1982646X. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRITO, Jussara et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 589-605, 2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A. A. C. Situação Profissional. In.: BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A. A. C. (Orgs.). **Professores dos anos iniciais**: perfis em mudança. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 89-98.

CAMARGO, Rubens B.; JACOMINI, Maria Aparecida. Meta 18: Plano de carreira docente. In: Citar Camargo e Jacomini. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018, p. 65-67. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no Ensino Médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014.

CARNEIRO, Moaci A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CNTE. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica.

Retratos da Escola 3. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_016_Retrato_da_Escola_3.pdf> Acesso em: 23 maio 2018.

CORBUCCI, Paulo R. **Sobre a redução das matrículas no Ensino Médio regular**. Brasília: IPEA, 2009. (Texto para Discussão, n. 1.421).

CORTI, Ana P.; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: um guia para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Gilvan L. M.; OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?**. Curitiba: Appris, 2016, 287p.

CURY, Calos R. J. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. de (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 13-20.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil dos anos de 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 185-204.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional dos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, M. V. C.; LAGES, R. C. L.; SILVA, V. L. G. (Org.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. v. 4. p. 209-227.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA**. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set./dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

DUARTE Adriana, M. C. *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cad. Pesqui.** [online]. 2008, vol.38, n.133, p. 221-236.

DUARTE, Adriana M. C. A produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987 - 2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Adriana M. C. Regulação educacional e a complexidade do trabalho docente: formulações conceituais. 2008. **Relatório Técnico de Pesquisa**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, 2008.

DUARTE, Alexandre W. B. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUARTE, Alexandre W.B. *Survey*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, Alexandre W. B.; OLIVEIRA, Dalila A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 17, p. 67-97, jul./dez, 2014.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; SILVA, Carlos Alexandre Soares da; CLEMENTINO, Ana Maria. Determinantes salariais da docência: uma análise da remuneração docente na Educação Básica pública no Brasil. In: **I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede ESTRADO, 2011, Maceió. I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede ESTRADO**. Anais, 2011.

ENGUITA, Mariano. F. A encruzilhada da instituição escolar. In.: Porto Alegre, Artmed, 2004. KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 7-11.

FERNANDES, Daniele C.; SILVA, Carlos A. S. da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia. M. F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 43-62.

FERREIRA, Denize; ABREU, Cláudia. Professores temporários: Flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, maio/ago, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FERRETTI, Celso João et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 155-188, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 fev. 2018.

FERRETTI, Celso João. Profissionalização e proletarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myriam; ESCOBAR, Ronal G. (Organizadores). **Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario latino americano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento**. Peru: Fondo Editorial UCH, 2012, p. 123-140.

FLEURI, R. M. **Perfil Profissional Docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisa**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2015. 40p.

FREITAS, Helena C. L. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada In: OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia. M. F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 91-129.

FREITAS, Helena C. L. de. Meta 16: Formação continuada e pós-graduação de professores. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018, p. 58-60. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GATTI, Bernardete A. **Estudos Quantitativos em Educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRE, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HYPOLITO Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Organizadoras). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: panorama da década**. Brasília, DF: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

INSTITUTO RUI BARBOSA. **Auditoria coordenada educação: Ensino Médio**. Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, 2014. 34p. Disponível em: <[file:///C:/Users/gestrado/Downloads/2642558%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/gestrado/Downloads/2642558%20(1).PDF)> Acesso em: 13 abr. 2018.

JORGE, Tiago A. S. **Trabalho docente e desempenho estudantil**. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário**. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, set. 2010.

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

LIMA, Leonardo. C. A. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, Laura Muller; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme Dácar da Silva. Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: uma Análise para Graduados em Carreiras Tipicamente Ligadas à Docência. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 203-220, jun. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre Ensino Médio no Brasil – Período de 1998 a 2008. **Relatório Geral**. Goiânia: MEC/UFG, abr. 2009.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017. (Texto para Discussão, n. 2.304) Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996. 271 p.

MELO, Savana. D. G.; DUARTE, Adriana M. C. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, ago. 2011.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MILITÃO, Silvio Cesar. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances**: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 18, p. 127-138, jan./abr. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

MORICONI, Gabriela Miranda; MARCONI, Nelson. Os Professores Públicos são Mal Remunerados nas Escolas Brasileiras? Uma Análise da Atratividade da Carreira do Magistério Sob o Aspecto da Remuneração. In: **XXXII Encontro da ANPAD**, 2008, Rio de Janeiro. XXXII Encontro da ANPAD. Anais, 2008.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Teachers Matter**: Attracting, Developing and Retaining. OECD Publishing, 2005.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, dez. 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila A. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; ARAÚJO FILHO, Heleno. Valorização do professor. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018, p. 62-64. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 29 maio 2018.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condições de trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. O trabalho docente na educação básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições. In: DUARTE, Adriana et al. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012c, p. 11-20.

OLIVEIRA, João F. de; MAUÉS, Olgaíses C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.63-89.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; DUARTE, Adriana Maria C.; A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia. M. F. (Organizadoras). **O trabalho na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 43-65.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, set. 2014.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 135-152, mar. 2004.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, v.17, n.51 [citado 2017-06-02], p. 611-626.

RAMOS et al. Trabalho, adoecimento e histórias de vida em trabalhadoras da indústria calçadista. **Estudos de Psicologia**, n 15, v. 2, 207-215, maio/ago., 2010.

RIBEIRO, Erivane R. **O programa Reinventando o ensino médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente.** 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Maria da Consolação. **Magistério Primário: uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996 (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, dez. 2015.

SANTOS, Dalvonete A.; OLIVEIRA, Dalila A. As implicações das reformas educacionais no trabalho do diretor escolar. In.: AZEVEDO, Mário L. N.; LARA, Angela M. B. (org.). **Políticas para a Educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, p. 39-65, 2011.

SANTOS, Joedson B. dos; OLIVEIRA, Angelita A. de. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto as ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 509-526, set./dez. 2017.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho.** 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHEIBE, Leda. A política nacional de formação de professores no Brasil. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myriam; ESCOBAR, Ronal G. (organizadores) **Educación y Trabajo docente em el nuevo escenario latino-americano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento.** Lima, Peru: Fondo Editorial UCH, 2012, p. 95-111.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SILVA, Mônica R. da. Meta 3: Ensino Médio. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Brasília: ANPAE, 2018, p. 15-17. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2018.

SILVA, Rafaela C. D. **Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2006):** nova configuração da velha dualidade. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Wander A. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação profissional de Minas Gerais (PEP/MG):** 2007 a 2010. 221p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SIMÕES, Carlos A. Políticas públicas do Ensino Médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.

SOUSA, Sandra Z.; LOPES, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**. São Paulo, SP. Jan. 2010.

SOUZA, Ângelo R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, jun. 2013.

SOUZA, Ângelo R. de; GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Lívia. M. F. (Orgs.). **O trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 19-41.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, n. 1755, p. 2, 4 nov. 2011.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 4. fev. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Secondary school students and the attractiveness of a teaching career in Brazil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010.

TENTI FANFANI, Emilio. Condição docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. **Relatório de Auditoria Operacional Coordenada no Ensino Médio**. Processo TC 007.081/2013-8. Brasília, 2014.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam:** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNICEF. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. GESTRADO. **Banco de dados: Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG: 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=pesquisas>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. GESTRADO. **Relatório de pesquisa, Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. GESTRADO. **Relatório de Pesquisa, Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II/Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015. 201 p.

VIEIRA, Sarah Rosa Salles. Sofrimento psíquico e trabalho. **Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam.** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-124, mar. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP- v. 88 n. 219, maio/ago. 2007, p. 291-309.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, ago. 2013.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, dez. 2015.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v. 1. p. 205-232.

ZEICHNER, Keneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, Keneth. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marylin; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, abr. 2005.