

O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFORMA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL

*Gilvan Luiz Machado Costa¹
Edna Natoria Felisbino Ghizzo²*

Resumo: Este artigo tem como objetivo conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação inicial dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Com relação aos procedimentos, foram extraídos dados quantitativos, sobretudo dos microdados do Censo Escolar de 2016. Por meio da análise, podemos inferir que a formação inicial dos professores catarinenses e gaúchos pesquisados mostrou-se inadequada. Constatamos disparidades estaduais em relação às proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao mesmo tempo em que evidenciamos que ambos os estados se distanciam das metas nele propostas. O estudo sugere que as mudanças necessárias no Ensino Médio não estão condicionadas à flexibilização curricular proposta na Lei 13.415/2017. Reivindicam, sobretudo, a transformação da docência em uma profissão socialmente atraente, dimensão esta subestimada nas discussões do tempo presente pelos defensores da reforma.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Formação Inicial.

¹ Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: gilvan.costa@unisul.br.

² Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Docente da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: ednaguizzo@bol.com.br.

THE HIGH SCHOOL TEACHER IN TIMES OF REFORM: ASPECTS OF INITIAL TRAINING

Abstract: This article aims to meet obstacles, challenges and possibilities for teachers' initial training in the States of Santa Catarina and Rio Grande do Sul. To realize this goal, we adopted as a research methodology the dialectical approach, when considering which quantitative aspects should not distance themselves from the qualitative research analysis. With respect to procedures, quantitative data were extracted, especially from microdata of banks and schools in the school census of 2016. Through the analysis we observed State disparities in relation to the propositions of the National Education Plan (2014-2024), at the same time as we showed that both States distance themselves from the goals proposed in it. The study suggests that the changes required in high school are not conditional on the curricular flexibilization proposed in Law 13.415/2017. They claim, in particular, the transformation of teaching in a socially attractive profession, a dimension underestimated in discussions of the present time by advocates of reform.

Keywords: Educational Policy. High School. Initial Training.

EL PROFESOR DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN TIEMPOS DE REFORMA: ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

Resumen: Este artículo tiene como objetivo conocer los obstáculos, desafíos y posibilidades a la formación inicial de los profesores de los estados de Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Adoptamos como metodología de investigación el abordaje dialéctico, al considerar que los aspectos cuantitativos no deben distanciarse del análisis cualitativo de la investigación. Con respecto a los procedimientos, fueron extraídos datos cuantitativos, sobre todo de los microdatos del Censo Escolar de 2016. Por medio del análisis podemos inferir que la formación inicial de los profesores catarinenses y gaúchos investigados se mostró inadecuada. Constatamos disparidades estatales con relación a las proposiciones del Plan Nacional de Educación (2014-2024), al mismo tiempo en que evidenciamos que ambos estados se distancian de las metas propuestas en él. El estudio sugiere que los cambios necesarios en la Enseñanza Media no están condicionados a la flexibilización curricular propuesta en la Ley 13.415/2017. Reivindican, sobre todo, la transformación de la docencia en una profesión socialmente atractiva, dimensión esta subestimada en las discusiones del tiempo presente por los defensores de la reforma.

Palabras clave: Política Educacional. Enseñanza Media. Formación Inicial.

Introdução

O Ensino Médio no Brasil adquire o estatuto de etapa da Educação Básica com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996. Nas duas últimas décadas as tentativas de reformulação do currículo são recorrentes e evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades do Ensino Médio. Ganha destaque no tempo presente a sanção da Lei nº 13.415/2017 que coloca holofotes sobre a reforma curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões, a ausência de políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social.

A articulação entre as relações sociais mais amplas e as dimensões intraescolares acomodam o conceito de qualidade social do Ensino Médio. A referida qualidade demanda portas abertas para todos, mormente aos jovens de 15 a 17 anos. Suscita professores licenciados nas disciplinas que lecionam e com carreira e condições de trabalho condignas, pautadas na formação humana integral³.

Este artigo foca a análise na formação inicial dos professores, dimensão central ao desenvolvimento do Ensino Médio com qualidade social no Brasil, com intuito de contribuir com a necessária discussão sobre a última etapa da Educação Básica no domínio das proposições da Lei nº 13.005/2014 e das mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017. A partir dessas reflexões e da compreensão dos diferentes arranjos no âmbito de cada estado da federação, problematizou-se: quais os entraves, desafios e possibilidades à formação inicial dos professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul?

Este artigo tem por objetivo conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação inicial dos professores do Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para dar conta do objetivo traçado, adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem dialética, ao considerar que os aspectos quantitativos não devem se distanciar da análise qualitativa da pesquisa. Segundo Wachowicz (2001), existem casos em que a própria pesquisa é confundida com tabelas e gráficos, como se fosse possível reduzir uma determinada realidade apenas a números e dados percentuais. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa procura cotejar os dados

³ Formação que permita, ao jovem, “entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

estatísticos com parte da literatura, a partir de sua relação com aspectos para além dos muros da escola. Buscamos adotar “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356).

Apontamos, inicialmente, a necessária ampliação do acesso à escola média a jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos. Mais alunos no Ensino Médio suscita problematizar a formação inicial dos professores desta etapa da educação escolar. Tal problematização estrutura-se a partir de indicadores educacionais cotejados com documentos oficiais e parte da literatura que trata da temática da formação de professores.

O Ensino Médio e a Meta 3 do Plano Nacional de Educação

O acesso à escola e a conclusão da Educação Básica com o término do Ensino Médio é condição de cidadania. Constatamos que há cerca de 4,4 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola média, “retidos” no Ensino Fundamental ou sem matrícula na Educação Básica. A tabela 1 apresenta a Taxa Líquida de Matrícula (TLM), que indica o percentual de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, com destaque aos residentes em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, matriculados no Ensino Médio. A análise deste Indicador Educacional torna-se relevante, porque o ingresso no Ensino Médio ainda está para ser conquistado por 4,4 milhões de jovens de 15 a 17 anos.

Tabela 1 - Evolução da TLM⁴ da população residente dos 15 a 17 anos de idade no período de 2007 a 2015 (em %)

Ano	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Brasil
2007	58,5	53,3	49,0
2008	54,0	54,7	51,4
2009	64,7	54,5	52,0
2011	56,8	53,7	53,5
2012	62,2	55,7	55,6
2013	67,5	57,2	57,1
2014	74,0	58,2	58,6
2015	62,6	57,6	59,1

Fonte: IBGE (2015).

⁴ Não inclui população de 15 a 17 anos que havia concluído a Educação Básica.

O Ensino Médio não está acessível para praticamente 41% dos 10,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos residentes no Brasil. Em termos absolutos, equivale a aproximadamente 4,4 milhões. Os números de Santa Catarina estão mais próximos dos estabelecidos na meta 3 do PNE (2014-2024), que propõe elevar, até 2024, a TLM no Ensino Médio para 85%. Por outro lado, registramos que 120 mil jovens residentes em Santa Catarina com idade adequada para o Ensino Médio não estavam matriculados em nenhuma etapa da Educação Básica ou estavam frequentando ainda o Ensino Fundamental. O contexto no Rio Grande do Sul é mais complicado, pois são 222 mil jovens ausentes do Ensino Médio. Em termos absolutos, significa que, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, são 342 mil jovens fora do Ensino Médio. Ao considerar que as Taxas de Atendimento Escolar (TAE) são semelhantes, podemos inferir que em Santa Catarina há menos alunos, com idade para frequentar o Ensino Médio, retidos no Ensino Fundamental.

Os dados apresentados permitem deduzir que um número expressivo de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos não está matriculado no Ensino Médio. São jovens que residem no Brasil e que perdem a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, definem-se moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Com base em Gramsci (1978), o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de idade de 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. Cumpre frisar a importância de problematizar o acesso dos jovens de 15 a 17 anos na escola média. Uma parcela expressiva “não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Percebe-se que o Brasil, incluso os dois estados pesquisados, está distante de universalizar o acesso ao Ensino Médio a todos os jovens de 15 a 17 anos, o que suscita desafios para dar conta da meta 3 da Lei nº 13.005/2014. Vale destacar a pertinência da estratégia 3.5 do PNE, que dispõe sobre manter e ampliar

programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (BRASIL, 2014).

O desafio trazido pela meta 3 sugere várias frentes. Ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio com qualidade socialmente referenciada. Suscita um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Propõe uma reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria da formação, carreira, remuneração e das condições de trabalho dos educadores.

Os números de 2015 mostraram-se distantes do apontado na meta 3, com base na Lei nº 13.005/2014. Expressam os limites em garantir o “direito à educação básica em sua plenitude” (SILVA, 2015, p. 70). De forma contraditória, não se vislumbra, com a Lei nº 13.415/17, assegurar a todos os brasileiros do grupo de idade 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos. A palavra de ordem que se evidencia a partir de 2016, com base no conjunto de mudanças contidas na Medida Provisória nº 746/16, transformada com algumas alterações na referida Lei, é *flexibilização* (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). A ênfase dos argumentos dos seus propositores é aproximar a “última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28). A universalização não é pauta. A flexibilização curricular proposta não se compromete em “assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população” (SAVIANI, 2013, p. 755). Compreendemos que assegurar esse direito pressupõe problematizar a formação inicial do professor do Ensino Médio e sua formação inicial.

A Formação Inicial do Professor do Ensino Médio

Com as possibilidades trazidas pelo PNE, vislumbramos mais professores e estudantes nas redes estaduais de ensino dos dois estados. No caso específico dos professores, a busca por mais formação é estimulada em um contexto em que se ampliam as funções dos professores, incluindo o cuidar para dar conta das demandas

oriundas dos contextos de pobreza que marcam os novos alunos que chegam às escolas públicas neste início de século (OLIVEIRA, 2004).

Desde a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, a formação inicial vem sendo destacada como dimensão central da valorização do professor. Sua importância é explicitada na meta 15 do PNE. A importância da formação inicial sugere problematizá-la nos dois estados pesquisados e, mormente, na rede estadual de ensino. Na tabela 2, apresentamos dados sobre a escolarização dos professores do Ensino Médio. Estes dados demonstram que a formação para o trabalho docente, grande questão levantada na LDBEN – Lei nº 9.394/96, PNE (2001-2011) e agora no PNE (2014-2024), ainda está por ser resolvida. A formação do professor é considerada elemento central na consolidação da qualidade da educação pública.

Tabela 2 - Escolaridade dos professores do Ensino Médio Regular - dependência estadual

Escolarização	Santa Catarina	Santa Catarina (%)	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul (%)
Fundamental Incompleto	0		1	
Fundamental Completo	3		0	
Ensino Médio	1.867	14,7	1.232	5,7
Ensino Superior concluído	10.843	85,3	20.201	94,2
Total	12.713	100	21.434	100

Fonte: Brasil (2016a).

Os dados apontam que os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul contam, respectivamente, com 85,3% e 94,2% de seus professores do Ensino Médio com o ensino superior concluído. Sem considerar qual a graduação, percebemos que os dois estados da federação, mesmo com amparo legal e políticas públicas voltadas para a formação inicial, ainda não atingiram a totalidade de professores do Ensino Médio com curso superior completo. Santa Catarina apresenta números mais preocupantes.

Fatores como a rotatividade de professores, os baixos salários e a falta de boas condições de trabalho podem explicar o percentual de cerca de 15% dos professores catarinenses do Ensino Médio sem graduação. Para Oliveira e Feldfeber (2006), a baixa remuneração e a deterioração das condições de trabalho decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na

escola, das cobranças por maior desempenho profissional, são fatores que contribuem para o precário quadro da formação do professor.

Este contexto fragiliza-se quando se compreende que não basta ter formação em nível superior. Importa a licenciatura e, mais ainda, no Componente Curricular que leciona. Sobre este tema, Kuenzer (2011, p. 671) já alertava para o “fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam”. A possibilidade de superação da situação apontada por Kuenzer (2011) está proposta na meta 15 do PNE, que enuncia:

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

Nos últimos anos, principalmente com a CONAE (2010), ampliou-se a compreensão da centralidade da formação inicial e de seus reflexos sobre a carreira docente e o processo ensino aprendizagem. Assim, em 2014, o MEC divulgou uma Nota Técnica, realizada através do Censo Escolar por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a respeito da adequação da formação inicial dos docentes. Neste âmbito, o INEP elabora o indicador Adequação da Formação, apresentado no quadro 1 a seguir, com o intuito de contribuir com a materialização da meta 15 do PNE.

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014a).

Levando-se em conta o enunciado da meta 15, a proporção de docentes no Grupo 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhá-la, por ser “formado por docentes que atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial, relação apropriada entre docência e formação do docente segundo os dispositivos legais” (BRASIL, 2015, p. 5). Com base no referido indicador, podemos constatar, na tabela 3, um percentual expressivo de professores do Ensino Médio da dependência administrativa estadual sem formação para compor o Grupo 1, ou seja, não possuíam licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Tabela 3 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa - Brasil - 2013-2016

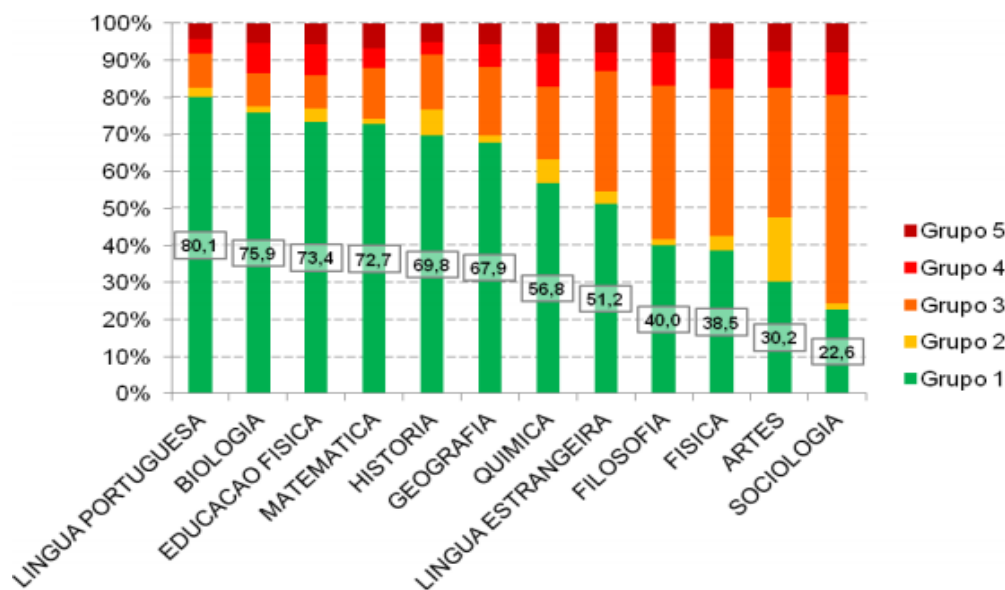
Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	Estadual	56,9	3,9	25,5	7,0	6,7
2014	Estadual	58,7	2,7	25,5	6,7	6,4
2015	Estadual	58,0	3,1	25,6	6,8	6,5
2016	Estadual	59,7	3,1	24,8	6,8	5,6

Fonte: BRASIL (2016b).

Os dados mostram que, para dar conta da meta 15, é necessário às escolas médias estaduais ampliar significativamente o número de professores com licenciatura nos Componentes Curriculares sob sua responsabilidade. Expressam “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39). Destaca a necessidade de políticas para a formação que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016, p. 39).

Sem deixar de considerar o avanço no percentual de professores com formação em nível superior, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas, como mostra o gráfico 1, para os Componentes Curriculares.

Gráfico 1 – Professores do Ensino Médio no Brasil por Componente Curricular ministrado e por formação



Fonte: INEP (2014a).

Ao analisar os dados, com base na garantia prevista na LDBEN e no PNE, fica evidente que a formação inicial do professor do Ensino Médio está distante do preconizado pelos ordenamentos legais em todos os Componentes Curriculares. Tem-se, por exemplo, apenas 80,1% dos professores de Língua Portuguesa compondo o

Grupo 1, considerados com formação adequada pelo INEP. Partindo para o outro extremo, vimos os Componentes Curriculares - Sociologia com 22,6% e Artes com 30,2% - que se distanciam do esperado do Grupo 1. Física e Filosofia, por exemplo, apresentam menos de 50% de seus professores com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou com bacharelado na mesma disciplina e com curso de complementação pedagógica concluída.

Atingir a meta 15 requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um. Sem o estabelecimento de um padrão de colaboração, dificilmente as estratégias traçadas no PNE para essa meta poderão ser viabilizadas (DOURADO, 2015).

Os indicadores nacionais relacionados à formação inicial do professor do Ensino Médio mostram-se preocupantes. E a formação do professor do Ensino Médio dos estados pesquisados? Na tabela 4, apresentamos um contexto inquietante com um percentual significativo de professores do Ensino Médio em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul compondo os Grupos 4 e 5. Vislumbramos também um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais sem formação adequada para o exercício da profissão docente.

Tabela 4 - Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio - Rede Estadual de Ensino por grupo de Adequação da Formação Docente 2013-2016

Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	SC	60,3	1,1	20,9	4,0	13,7
2013	RS	62,1	0,7	27,1	3,8	6,3
2014	SC	59,2	1,1	19,3	4,1	16,3
2014	RS	61,7	0,6	27,2	3,9	6,6
2015	SC	58,7	1,2	19,8	3,7	16,6
2015	RS	61,2	0,7	27,5	3,9	6,7
2016	SC	69,7	0,2	16,1	1,8	12,2
2016	RS	61,2	0,6	28,3	3,6	6,3

Fonte: Brasil (2016b).

Os dados mostram, no âmbito dos estados pesquisados, contexto preocupante. Apontam um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas sem formação adequada para o exercício da profissão docente. Reiteramos que, em nível de Brasil, mantém-se um percentual constante de professores no Grupo 1 no quadriênio entre 56,9% e 59,7% e uma pequena oscilação nos demais grupos. Por outro lado, Santa Catarina apresentou um acréscimo de 9,4% nos últimos quatro anos do Grupo 1. Ao mesmo tempo, concentra mais professores no Grupo 5. Há indícios de que Santa Catarina vem se aproximando do proposto na meta 15. O que justifica que os bacharéis estão tendo oportunidades de formação pedagógica e os licenciados em obter uma segunda licenciatura? O estado do Rio Grande do Sul mostra certa estabilidade dentro do Grupo 1 e acima do percentual nacional, o que demonstra a necessidade de um esforço maior em relação a Santa Catarina para cumprir a meta 15.

No âmbito da formação inicial, podemos vislumbrar que todos tenham licenciatura na disciplina que lecionam. Tal compreensão sugere que a

[...] mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

O número de professores dos Componentes Curriculares propõe problematizar a importância das oportunidades de formação inicial na disciplina que lecionam os professores.

São muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente e reconhecer as identidades visíveis nesse suposto grupo homogêneo, que na realidade apresenta distinções ignoradas. Conhecer essas distinções, os saberes e fazeres desses profissionais, os vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação que deverá promover a porta de entrada para o exercício profissional docente (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

É importante ressaltar que os dados da tabela 4 mostram uma explícita inadequação da formação. Por outro lado, não evidenciam os limites por Componente Curricular. Conforme a tabela 5, percebemos que um número significativo de professores das escolas estaduais não é licenciado na disciplina que leciona. Com o

intuito de ampliar a compreensão sobre a adequação da formação dos professores do Ensino Médio nos estados pesquisados, realizamos levantamento do percentual de professores habilitados para lecionar Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Educação Física, Arte, Sociologia e Língua Estrangeira.

Tabela 5 - Professores do Ensino Médio de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por Componente Curricular ministrado e por formação

Componente Curricular	Santa Catarina			Rio Grande do Sul		
	Professores	Com licenciatura	%	Professores	Com licenciatura	%
Química	1.021	346	33,9	1.554	734	47,2
Física	1.061	200	18,9	1.640	414	25,2
Matemática	1.571	815	51,9	2.522	1.919	76,1
Biologia	1.309	659	50,3	1.790	1.253	71,7
Língua Portuguesa	1.645	1.051	64,0	3.188	2.851	89,4
Língua Inglesa	1.364	884	64,8	1.524	1.026	67,4
Língua Espanhola	191	126	66,0	919	608	66,1
Artes	1.355	785	58,0	1.438	362	25,1
Educação Física	1.611	1251	77,7	1.832	1.615	88,2
História	1.386	891	64,3	1.789	1.340	74,9
Geografia	1.316	748	56,8	1.742	891	51,1
Filosofia	953	375	39,3	1.469	319	21,7
Sociologia	971	256	26,4	1.556	182	11,7

Fonte: BRASIL (2016a).

Os dados da tabela 5 apresentam, em percentuais, os professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e por formação na rede pública estadual no estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Observamos que, dos treze

Componentes Curriculares, não há um que apresente 100%. Sugerem a desvalorização do professor, quando todas as disciplinas possuem professores que lecionam sem habilitação no Componente Curricular. Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam, respectivamente, quatro e cinco Componentes Curriculares com percentuais menores que 50%. Física apresenta a situação mais crítica em Santa Catarina e Sociologia no Rio Grande do Sul. No estado catarinense, todos os Componentes Curriculares estão abaixo de 80,0%. Ao considerar todos os Componentes Curriculares, Santa Catarina apresenta uma média de 51,7%. A situação do Rio Grande do Sul é um pouco melhor, com 55,1%. Entretanto, ambos muito distantes dos 100% preconizados pela meta 15. Podemos destacar que o Indicador Adequação da Formação Docente, que apresentamos na tabela 4, apontava Santa Catarina em uma situação mais confortável em relação ao Rio Grande do Sul. Já quando consideramos os dados da tabela 5, essa situação se modifica. Podemos considerar que os dados de 2016 para Santa Catarina, apresentados na tabela 4, estão superestimados?

De todo modo, os dados expressam uma lacuna quantitativa na formação inicial do professor do Ensino Médio nos dois estados pesquisados e que ainda há muito a ser feito para que se alcance uma adequada formação docente. Suscitam tornar a profissão docente atrativa, na perspectiva de trazer os jovens para as licenciaturas, encaminhá-los para a Educação Básica e garantir sua permanência nas escolas estaduais de Ensino Médio. Mostram que para dar conta da meta 15 será necessário às escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas ampliar significativamente o número de professores com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade.

Sugerem também as discrepâncias estaduais, com explícita “vantagem” do Rio Grande do Sul em determinados Componentes Curriculares. Ao mesmo tempo, expressam, nos dois estados, o desafio de garantir licenciatura no Componente Curricular lecionado no Ensino Médio público estadual, como propõe Kuenzer (2011). Da mesma forma, Dourado (2015) enfatiza a necessidade de políticas para a formação inicial que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (p. 38).

O campo educacional após a Lei nº 13.005/2014 continua preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar “faltam” professores

habilitados para lecionar nas escolas médias estaduais. Este contexto já havia sido constatado por Kuenzer (2011, p. 671), que apontava, em âmbito nacional, “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores”. Situação que se acentua com as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas ao acesso a toda a população de 15 a 17 à Educação Básica e “à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária”.

Sobre a escassez de professores na escola média estadual mais acentuada em Santa Catarina, quando apresenta 12,2% de docentes que não possuem curso superior completo, questionamos qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). Constatamos que um pouco mais da metade dos professores da rede pública estadual de ensino nos estados pesquisados que lecionam no Ensino Médio têm licenciatura na disciplina que leciona. No âmbito quantitativo é evidente os desafios e sugerem, de forma concomitante, problematizar também os aspectos qualitativos da formação inicial do professor, e que

[...] sejam criados contextos formativos nos cursos de Licenciatura que proporcionem aos futuros professores: refletir sobre um contexto mais amplo da educação e, além dela, compreender que todos são capazes e necessitam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos, e buscar incessantemente melhorias substanciais nas condições objetivas do trabalho docente (COSTA, 2009, p. 132).

As licenciaturas não podem desconsiderar a juventude que frequenta e que frequentará as escolas médias. É importante que o futuro professor do Ensino Médio mergulhe “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015, p. 72). Importa que o professor do Ensino Médio envolva-se com uma ampla formação de todos, como preconizam os ordenamentos legais atuais. A LDBEN, no seu artigo 35, que trata do Ensino Médio, aponta a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, dando a possibilidade ao educando de prosseguir seus estudos (inciso I); a preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania (inciso II); 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 (inciso IV) (BRASIL, 1996).

Esta perspectiva está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN) (BRASIL, 2015). Neste contexto, ressalta-se a estratégia 15.6, que aponta:

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

Com base no PNE e nas referidas diretrizes (DCN), Dourado (2015, p. 308) propõe que na formação inicial sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”. Por essa compreensão,

[...]a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015, p. 8).

Considerando a importância e a complexidade das discussões sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação brasileira, salientamos a

[...] garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (BRASIL, 2015, p. 7).

Aos limites à formação do professor do Ensino Médio nos estados pesquisados expressos nos dados quantitativos, somam-se os qualitativos que podem ser superados a partir das DCN, quando propõem:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo

em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

2. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

3. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teórica-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (DOURADO, 2015, p. 305).

A discussão sobre a formação do professor do Ensino Médio suscita problematizar também a instituição do Sistema Nacional de Educação, prevista no artigo 13 da Lei nº 13.005/2014, como necessária à materialização do PNE como política de Estado. Vislumbramos, então, possibilidades de universalização do Ensino Médio com qualidade social. Tal intento pressupõe professores das escolas médias estaduais com licenciatura nos componentes curriculares que lecionam.

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

Vale destacar, recentemente, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Contraditoriamente, no que tange à formação inicial, o inciso IV, do artigo 61, dispõe: “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação **para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.**”

A referida lei permite que a docência na formação técnica e profissional, um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio, seja realizada por profissionais com notório saber. Trata-se de um precedente que ignora a meta 15 do PNE e se contrapõe à valorização da docência e à qualidade do Ensino Médio. Para Silva (2015), a oferta de

qualquer modelo formativo propõe enfrentar o déficit de professores licenciados nos Componentes Curriculares.

Para além da escassez de professores, questiona-se a qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). A ausência de professores habilitados e a qualidade da formação sugere questionar a urgência da reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Com base em Motta e Frigotto (2017, p. 358) questiona-se a urgência e a relevância de “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”. A referida ausência pode estar relacionada à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos. A universalização do Ensino Médio e a adequada formação do professor são igualmente urgentes e relevantes.

Considerações Finais

O desafio de universalizar o Ensino Médio com qualidade no Brasil é imenso. Os dados com relação ao acesso ao ambiente escolar do aluno pertencente ao grupo de 15 a 17 anos de idade indicam que os números registrados em 2015 mostraram-se distantes do apontado na meta 3 proposta no PNE. O Ensino Médio não está acessível para praticamente 4,4 milhões de jovens brasileiros de 15 a 17 anos. Com relação aos estados pesquisados, há milhares de jovens catarinenses e gaúchos fora da escola ou “retidos” no Ensino Fundamental. Verificamos que 120 mil jovens residentes em Santa Catarina, com idade adequada para o Ensino Médio, não estavam nele matriculados. O contexto no Rio Grande do Sul é mais complicado, pois são 222 mil jovens ausentes do Ensino Médio.

No âmbito da formação dos professores catarinenses e gaúchos pesquisados, ao analisar o Indicador Adequação da Formação Docente, evidenciamos um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas sem formação adequada para o exercício da profissão docente. Em 2016, Santa Catarina apresentou 69,7% dos seus professores pertencentes ao Grupo 1, considerado com adequada formação docente. Rio Grande do Sul, por sua vez, exibiu 61,2%. Destacamos que o estado catarinense ampliou em 9,4% a participação no

Grupo 1, mas, ao mesmo tempo, concentra 12,2% dos “professores” sem curso superior. Ao pautarmos o Grupo 1 como métrica da formação docente, fica evidente a necessidade de as escolas médias estaduais ampliarem significativamente o número de professores com licenciatura nos Componentes Curriculares sob sua responsabilidade. Pois não é raro encontrar um pedagogo lecionando Língua Portuguesa, Física, Química ou alguém formado em Biologia ensinando Matemática. Dos 13 Componentes Curriculares, não há um que apresente 100% dos seus professores licenciados na área. Ao considerar todos os Componentes Curriculares, Santa Catarina apresenta uma média de 51,7% de professores licenciados na disciplina que ministram. A situação do Rio Grande do Sul é um pouco melhor, com 55,1%. Entretanto, ambos muito distantes dos 100% preconizados pela meta 15.

Por meio da análise dos dois estados pesquisados, foi possível constatar que ambos distanciam-se das metas propostas pelo PNE, que apontam para uma educação de qualidade articulada à valorização dos professores. A universalização do Ensino Médio com qualidade social nos dois estados só será materializada com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação inicial e continuada e condições de trabalho adequadas. A flexibilização curricular proposta na Lei 13.415/2017 não resolve os problema do Ensino Médio. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar uma escola média que garanta a todos os jovens catarinenses e gaúchos o direito social à sua conclusão. Dimensões silenciadas no tempo presente pelos propositores da reforma.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, 2013 a 2016*. Brasília: MEC/INEP, 2016a.

BRASIL. Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica. *Indicadores Educacionais, 2013 a 2016*. Brasília: MEC/INEP, 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF, 2017.

CONAE. *Conferência Nacional de Educação*: documento – referência/ [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

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

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Flexibilização da formação inicial do professor de matemática: expansão com qualidade social?. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Org.). *Políticas públicas e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2009. v. 1. p. 117-138.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, p. 37-56, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 36, p. 299-324, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 619-638, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978. 244p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007-2015*. Brasília, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília, 2014a.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n.116, p. 667-688, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, v. 7, p. 351-368, 2005.

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

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, p. 51-74, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul*, Rio Grande do Sul, 26 de junho de 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação*. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de...sc-452/...plano-estadual.../file->. Acesso em: 10 set. 2016.

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

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

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

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

Recebido em: 24/05/2018
Aceite em: 17/12/2018