

## O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente

---

Gilvan Luiz Machado Costa

---

### Resumo

Problematiza questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente. Recorre, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para discutir a composição da matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio. Destaca as metas relacionadas ao ensino médio regular e ao trabalho docente contidas no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Os dados empíricos expressam os desafios relativos a matrícula, formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes e podem contribuir para a discussão sobre a definição de políticas regulares que oportunizem uma formação na escola média para que todos os jovens brasileiros sejam dirigentes.

Palavras-chave: ensino médio; trabalho docente; política educacional.

---

**Abstract****Secondary education in Brazil: challenges facing student enrollment and teacher work**

*The aim of this paper is to discuss issues related to the teacher work and secondary school enrollment. For that purpose, the statistical information provided by the National Institute of Anísio Teixeira Educational Studies (Inep) is used to discuss enrollment issues, educational indicators and the teacher work at high school. Based on discussions held, it highlights the goals related to the regular secondary school and teaching contained in the Draft Law N° 8035, as of 2010. Empirical data express the challenges relating to enrollment, teacher training, infrastructure, remuneration, work load and teaching careers, and may contribute to the discussion on the definition of policies for secondary school education so that all young Brazilians become managers.*

*Keywords: secondary education; teacher work; educational policy.*

**Introdução**

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho. Recentemente, constata-se uma matrícula majoritariamente realizada em escolas públicas estaduais no ensino médio de educação geral, não profissionalizante,<sup>1</sup> constituindo-se a formação mais acessível e frequentada pelos jovens e adultos trabalhadores ou não.

Passados quinze anos da promulgação da Lei n° 9.394, de 1996, que atribuiu ao ensino médio estatuto de última etapa da educação básica,<sup>2</sup> é notória a ausência de políticas públicas voltadas especificamente a garantir o direito à educação básica, que só se completa com a conclusão do ensino médio. Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social.<sup>3</sup> Para além da garantia do acesso de todos os jovens e

<sup>1</sup> Desde 2008 os dados da matrícula no ensino médio regular brasileiro são apresentados pelo Censo Escolar, compreendendo o ensino médio, ensino médio normal/magistério e ensino médio integrado à educação profissional. O ensino médio é de caráter geral, não profissionalizante e se constituiu como foco deste artigo.

<sup>2</sup> A educação básica constitui um nível de ensino e se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a legislação educacional, a população de 15 a 17 anos possui idade adequada para frequentar o ensino médio.

<sup>3</sup> Para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

adultos ao ensino médio, é necessário que todos permaneçam e o concluem com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos. Ainda é um desafio “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (Kuenzer, 2010, p. 855).

Universalizar o ensino médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor. Segundo Alves e Pinto (2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Com esse entendimento, é fundamental conhecer a realidade da escola média e seus sujeitos.

Este artigo pretende problematizar, no atual contexto, questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente, que estão imbricadas com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de ensino médio. Para tal intento, recorre-se, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para discutir a composição da matrícula, os indicadores educacionais e o trabalho docente no ensino médio, no âmbito das políticas educacionais implementadas nas décadas de 1990 e 2000 para essa etapa da educação básica. Finalmente, com base nas discussões realizadas, destaca as metas relacionadas à universalização do ensino médio regular<sup>4</sup> e ao trabalho docente<sup>5</sup> contidas no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE).

### **Aspectos da matrícula no ensino médio**

Nos anos de 1990 e 2000, a matrícula no ensino médio no Brasil tem singularidades. A busca pela universalização do ensino fundamental foi oportunizando “marginalmente” a expansão do ingresso no ensino médio. Em 1991 foram 3.772.698 matrículas, passando para 8.192.948 em 2000. No decorrer desses dez anos, a matrícula no ensino médio aumentou 117%. Curiosamente, nos últimos dez anos o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, apresentando na segunda metade dos anos 2000 um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que em 2001 e em 2004 foram realizadas 8.398.008 e 9.169.357 matrículas, respectivamente, caindo para 8.357.675 em 2010. A Tabela 1 apresenta a evolução da matrícula do ensino médio a partir de 1991.

<sup>4</sup> Na nova proposta do PNE (2011-2020), enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional, destaca-se a meta 3, que estabelece universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária. A taxa líquida de matrícula é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária (Lima, 2011).

<sup>5</sup> Relacionada à valorização do professor, destacam-se as metas 15 e 17. A primeira propõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já a meta 17 estabelece que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade deve se aproximar daquele recebido por profissionais com escolaridade equivalente.

**Tabela 1 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 1991-2010**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1992	4.104.643	98.687	2.836.676	223.855	945.425
1993	4.478.631	93.918	3.180.546	244.397	959.770
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: MEC/Inep.

Os dados de 2010 apresentam uma pequena alta em relação a 2009, com um acréscimo de 20.515 em relação aos 8.337.160 alunos matriculados na última etapa da educação básica em 2009. Trata-se de um acréscimo tímido, mas que aponta para a possibilidade de trazer para as escolas de ensino médio os jovens e adultos que estão fora delas. O desafio de superar a acomodação da matrícula no ensino médio regular e retomar a expansão verificada na década de 1990 exige que todos os jovens na faixa de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola. A Tabela 2 permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos ao sistema educacional através da evolução da Taxa de Escolarização, indicador que expressa o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola independentemente da etapa/modalidade de ensino. Vê-se que o referido indicador cresceu na década de 1990 e teve explícita acomodação na década de 2000.

**Tabela 2 – Evolução da Taxa de Escolarização na Faixa de 15 a 17 anos – Brasil – 1991/2010**

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

Fonte: MEC/Inep.

Estavam matriculados na educação básica 8,6 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o ensino médio em 2010. Entretanto, aproximadamente 1,8 milhão de jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Trazer esses jovens para a escola é um dos desafios à retomada da expansão da matrícula na escola média brasileira. A participação da União, dos Estados e do Distrito Federal é fundamental para que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem a escola, preferencialmente a média.

Retomando a Tabela 1, destacam-se os dados que representam as diferentes dependências administrativas e mostram a preeminência da rede estadual de ensino. De 2.472.964 matrículas em 1991, passou-se para 7.177.019 em 2010, um crescimento de 190%. Entretanto, semelhante ao comportamento da matrícula total, a matrícula nas escolas estaduais apresenta uma acomodação na casa dos 7 milhões de matrículas no interregno de 2001 a 2010. Esses números permitem reiterar que a universalização do ensino médio com qualidade social depende sobremaneira da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e o Distrito Federal.

Para compreender o movimento da matrícula no ensino médio, é necessário também considerar o turno em que ela se realiza. O

crescimento da matrícula no ensino médio se caracterizou pela expansão, na década de 1990, de cursos noturnos nas escolas médias estaduais, como mostra a Tabela 3. Destaca-se certo arrefecimento da matrícula no noturno na década de 2000, entretanto, os números são ainda expressivos, sobretudo na dependência administrativa estadual, que detém 2,8 milhões de matrículas de um total de 2,9 milhões no turno noturno. A Tabela 3 procura apurar a distância, no aspecto matrícula no ensino médio noturno, entre as dependências administrativas estadual e privada responsáveis por 85,9% e 11,8%, respectivamente, do total das matrículas no ensino médio regular.

**Tabela 3 – Matrículas no Ensino Médio Regular, por Turno Noturno e Dependência Administrativa (Estadual e Privada) – Brasil – 1991/2010**

Ano	Total	Total Noturno	Estadual	Privada
1991	3.772.698	2.200.552	1.617.575	415.657
1995	5.374.831	3.155.888	2.534.581	373.848
1999	7.769.199	4.235.633	3.745.924	263.107
2000	8.192.948	4.373.363	3.967.425	202.128
2005	9.031.302	3.984.526	3.791.040	74.802
2010	8.357.675	2.900.566	2.816.955	33.443

Fonte: MEC/Inep.

Os dados indicam o ensino médio noturno quase como exclusividade da dependência administrativa estadual. Escolas estaduais com matrícula estável e com grande concentração no noturno parecem ser aspectos importantes do retrato da escola média no Brasil. Porém, que formação ela oferece?<sup>6</sup> A formação que prevalece no ensino médio regular é de educação geral ou não profissionalizante, realizada e oferecida majoritariamente em escolas públicas estaduais, como já referido. Em 2010, foram realizadas 7.959.478 matrículas nesse modelo, das quais 6.911.253 em escolas públicas estaduais.

Esses números, apresentados na Tabela 4, revelam os reflexos da regulamentação da obrigatoriedade de separação entre ensino médio e educação profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97. Os limites desse decreto foram apontados sobretudo pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema Trabalho e Educação (Oliveira, R., 2009) e que destacaram a importância de romper com a dualidade histórica e articular a formação geral com a profissional, responsável por acentuar “um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas” (Shiroma; Lima Filho, 2011, p. 728).

<sup>6</sup> Não há consenso com relação à formação que deve ser oferecida no ensino médio no Brasil. Alguns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; há ainda aqueles que defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e os que defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (Nosella, 2011).

**Tabela 4 – Número de Matrículas no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 2010**

Formação	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ensino Médio	7.959.478	25.578	6.911.253	64.173	958.474
Normal/Magistério	182.479	-	157.181	18.084	7.214
Integrado	215.718	76.137	108.585	8.846	22.150

Fonte: MEC/Inep.

A defesa pela integração entre formação geral e profissionalizante e as críticas ao Decreto nº 2.208/97 foram parcialmente atendidas no Decreto nº 5.154/2004, que, segundo Nosella (2011, p. 1057), “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. A fragilidade do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, indicando o ensino médio integrado à educação profissional como uma possibilidade de formação, pode ser percebida nas 215.718 matrículas registradas em 2010, que representam apenas 2,5% do total das matrículas no ensino médio regular. O ideário presente no Decreto nº 2.208/97, mesmo revogado, ofusca o Decreto nº 5.154/2004, com o predomínio da matrícula na modalidade de educação geral, como já apontado.

As políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da educação básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante. Para Kuenzer (2010), o Decreto nº 2.208/97 altera a proposta dual, com escola média de educação geral agora também para os que vivem do trabalho. O ensino médio não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia e a escola profissional somente para os trabalhadores. A modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante, ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno.

Outro aspecto a ser considerado na apreensão do retrato da escola média brasileira diz respeito aos indicadores educacionais. A Tabela 5 mostra as taxas de rendimento, com destaque para as taxas de reprovação e abandono.

As taxas de reprovação e abandono das escolas estaduais em 2010 somadas atingiram 25,1% e apontam que a cada quatro alunos matriculados um é retido. As referidas taxas de rendimento se articulam a elevadas taxas de distorção idade-série. Mais uma vez as escolas públicas apresentam as maiores taxas.

**Tabela 5 – Taxas de Rendimento no Ensino Médio, por Dependência Administrativa (Estadual e Privada) – Brasil – 1999/2010**

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

Fonte: MEC/Inep.

A Tabela 6 apresenta o índice de distorção idade-série no quinquênio 2006-2010 e expressa o quanto a escola média estadual tem que avançar nesse indicador educacional, reduzindo-o sensivelmente.

**Tabela 6 – Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – Brasil – 2006-2010**

Taxas	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2006	44,9	23,0	49,5	59,8	11,0
2007	42,5	23,4	46,6	54,7	8,9
2008	33,7	24,2	37,2	39,5	7,9
2009	34,4	23,0	38,1	40,4	7,8
2010	34,5	23,2	38,3	40,0	7,8

Fonte: MEC/Inep.

Pode-se inferir, a partir dos dados da matrícula e de distorção idade-série de 2010, que 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais estão ainda matriculados na escola média brasileira e 2,7 milhões pertencem à dependência administrativa estadual.

Ao desagregar os dados relativos à matrícula e confrontar com a população brasileira de 15 a 17 anos, obtêm-se mais elementos sobre o retrato da escola média brasileira. Ao comparar os 8.357.675 de matrículas no ensino médio com os 10.357.874 de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, faixa etária adequada a essa etapa da educação básica, chega-se a uma Taxa Bruta de Matrícula<sup>7</sup> de 80,6%. Com base nesse indicador, vislumbra-se mais um desafio: proporcionar condições físicas – capacidade

<sup>7</sup> A Taxa Bruta de Matrícula é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. Com base no referido indicador, pode-se avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da educação básica (Lima, 2011).

instalada – para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada ao ensino médio. Ao considerar a distorção idade-série, no ensino médio em 2010, de 34,5%, pode-se inferir que a Taxa Líquida de Matrícula no ensino médio em 2010 foi de aproximadamente 52%.

**Tabela 7 – Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio – Brasil – 1991/2010**

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)
1991	9.275	3.772	1.626	2.017	14,3
1995	10.163	5.374	2.388	2.804	23,5
1999	10.395	7.769	3.388	4.290	32,6
2000	10.702	8.192	3.565	4.561	34,4
2005	10.646	9.301	4.687	4.261	45,3
2006	10.424	8.906	4.723	4.093	47,1
2007	10.262	8.369	4.539	3.643	48,0
2008	10.289	8.272	5.222	2.956	50,4
2009	10.399	8.337	5.175	3.010	50,9
2010	10.357	8.357	5.474	2.883	52,0

Fonte: MEC/Inep.

A despeito da relativa acomodação em torno de 50% no último quinquênio, a ampliação da Taxa Líquida de Matrícula é indiscutível. Entretanto, com base na população de 15 a 17 anos em 2010, não obstante os 5,4 milhões de alunos matriculados no ensino médio dentro da referida faixa etária, havia 4,9 milhões de jovens em idade adequada à escola média, mas que não estavam nela. Conforme já referido, 1,8 milhão está fora da escola e 3,1 milhões ainda estão no ensino fundamental. Os números indicam que praticamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no ensino médio.

Metade da juventude permanece no ensino fundamental, fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar qualquer escola (Moraes; Alvarse, 2011). Nesse contexto, segundo Lima (2011, p. 282), a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o ensino médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, “impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula”. Os desafios quantitativos que se colocam ao ensino médio regular são imensos e alguns deles estão expressos na meta 3 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação (Shiroma; Lima Filho, 2011).

Ter como parâmetro a universalização do ensino médio com qualidade social, permite inferir, com base nos dados da matrícula e nos indicadores discutidos, que a expansão da matrícula no interregno entre 1991 e 2004 e sua posterior acomodação na casa dos 8,0 milhões foi de baixo custo, com forte impacto na qualidade da escola média estadual. As duas últimas décadas consolidaram a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite” (Pinto; Amaral; Castro, 2011, p. 642).

O grande desafio que se coloca é universalizar o ensino médio com qualidade social. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o ensino médio não profissionalizante. Vale destacar, entretanto, que o problema não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva, pois “uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação” (Kuenzer, 2010, p. 864).

O desafio está, igualmente, em qualificar a escola média estadual não profissionalizante, que teve, como já destacado, 6.911.253 matrículas em 2010. Com esse entendimento, Nosella (2011) advoga pela não destruição do “clássico” ensino secundário público e defende sua modernização e democratização, com suas portas abertas a todos os cidadãos. O autor realça a especificidade formativa da escola média, logo, não profissionalizante, o que supõe fortalecer o ensino médio público, de formação humanista e científica única, mercadologicamente desinteressada, objetivando preparar dirigentes. E os jovens que já trabalham? O Decreto nº 5.154/2004, como já referido, restituiu a possibilidade de integração entre educação geral e profissional. Tal possibilidade se materializou na modalidade ensino médio integrado à educação profissional no texto da LDB por força da Lei nº 11.741/2008 e “pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio a atender as especificidades dos jovens que já trabalham” (Kuenzer, 2010, 865).

Conceber o ensino médio na perspectiva de formar todos para que sejam dirigentes desta sociedade, superando os aspectos prático-profissionais, exige por parte do Estado “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (Kuenzer, 2010, p. 864). Com todas as condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes. Os desafios de universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e seu trabalho. O retrato da escola média apresentado está articulado com o trabalho docente. Interessa, portanto, conhecer quem são os professores do ensino médio no Brasil e em que condições realizam seu trabalho.

### Aspectos do trabalho docente no ensino médio

A escola de ensino médio que se materializou no Brasil tem muitos alunos matriculados na dependência administrativa estadual e oferece uma formação geral, não profissionalizante, nos períodos matutino e noturno. E os professores do ensino médio? E as condições de trabalho na escola média? Com 8,3 milhões de matrículas no ensino médio, o número de professores em 2010 alcança a marca de 477.273. Com base nos dados que apontam o predomínio no ensino médio regular da formação não profissionalizante e na resolução da Câmara de Educação Básica de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trata-se de professores, em sua maioria, de 12 disciplinas: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2007, Língua Portuguesa apresentava o maior número de professores, 78.628, seguido pelos 67.447 de Matemática, como mostra a Tabela 8.

**Tabela 8 – Disciplinas e Número de Professores do Ensino Médio – Brasil – 2007**

Disciplina	Número	Disciplina	Número
Língua Portuguesa	78.628	Biologia	43.480
Matemática	67.445	Química	38.871
História	48.893	Educação Física	33.582
Geografia	45.536	Artes	33.417
Língua/Literatura Estrangeira	45.014	Filosofia	27.085
Física	44.566	Sociologia	19.776

Fonte: MEC/Inep.

É inegável o tamanho da categoria de professores da última etapa da educação básica que tende a aumentar, considerando a ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos (Oliveira, D., 2010). Na Tabela 9, ao considerar os 477.273 professores do ensino médio, podem ser identificados três aspectos que os marcam e os distinguem dos professores das outras duas etapas da educação básica. O primeiro é caracterizado pela forte concentração dos professores nas redes estaduais de ensino; vale destacar que a dependência administrativa estadual comporta 364.521 professores, ou seja, 76,37%, e responde por 85,87% da matrícula – essa constatação pode indicar maior número de alunos sob responsabilidade do professor do ensino médio das escolas estaduais. O segundo aspecto é relativo à idade elevada entre os professores do ensino médio, pois 220.119 têm mais de 40 anos. O terceiro diz respeito ao sexo; mesmo considerando que há predomínio das professoras (301.036), destacam-se os 176.237 professores, que correspondem a 36,92%.

**Tabela 9 – Comparação entre Professores da Pré-Escola e do Ensino Médio da Educação Básica, segundo Dependência Administrativa (Estadual), Faixa Etária e Sexo (Masculino) – Brasil – 2010**

Etapa da Educação Básica	Total	Estadual	Mais de 40 anos	Masculino
Ensino Médio	477.273	364.521	220.119	176.237
Educação Infantil	381.471	3.147	86.643	10.909

Fonte: MEC/Inep.

Pode-se inferir que os professores do ensino médio apresentam determinadas singularidades próprias das especificidades do trabalho nessa etapa da educação básica. Destaca-se a concentração da matrícula nas redes estaduais de ensino. De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, Estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreiras e condições de trabalho. Sendo assim, é necessário considerar que a discussão sobre as condições de trabalho e emprego dos docentes do ensino médio, ainda que apresentem baixa atratividade em geral, comportam diferentes situações nas 27 redes públicas estaduais, incluindo o Distrito Federal, em que estão inseridos.

Universalizar o ensino médio com qualidade social passa pela formação do professor. As demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 suscitam a necessidade de formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela Lei nº 9.394/96 (LDB). A partir da referida lei, inicia-se uma busca por cursos de formação inicial. Entretanto, o número de professores sem habilitação para a disciplina que lecionam é ainda muito alto na escola média. Mesmo considerando que 360.577 professores do ensino médio em 2007 possuíam licenciatura, em muitos casos seus cursos não os habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade. A Tabela 10 traz dados relacionados ao número de professores habilitados do ensino médio nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

**Tabela 10 – Número de Professores do Ensino Médio Habilitados, segundo as Disciplinas Ministradas – Brasil – 2007**

Disciplina	Física	Química	Matemática	Biologia
Número de professores	44.566	38.871	67.447	43.480
Professores habilitados	11.238	14.842	39.285	24.284

Fonte: MEC/Inep.

O ensino de Física é o mais preocupante, pois 74,8% dos professores não são habilitados. Os aspectos relacionados ao perfil dos professores, sobretudo sua formação, articulam-se com o desafio de universalizar o ensino médio com qualidade social e estão contemplados na meta 15 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010.

O desafio de retomar a expansão da matrícula do ensino médio não profissionalizante nas escolas públicas estaduais implica ampliar o número de professores. Mais alunos, mais professores. Mas quais são as condições relativas à realização do trabalho docente nas escolas médias brasileiras? Aspectos relacionados, por exemplo, à infraestrutura física e pedagógica das escolas de ensino médio são fundamentais ao trabalho do professor. Os dados apresentados na Tabela 11 revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de ensino médio são inadequados, com ausência de quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, laboratórios de ciências e dependências e vias adequadas a todos os alunos. A ausência de laboratórios de ciências, por exemplo, é constatada em 51,7% das escolas brasileiras da última etapa da educação básica.

**Tabela 11 – Número de Escolas e Matrículas e Percentual de Escolas e Matrículas Atendidas, segundo a Infraestrutura das Escolas – Ensino Médio Regular – Brasil – 2010**

Infraestrutura	Escolas	Matrículas	Escolas atendidas (%)	Matrículas atendidas (%)
Quadra de esportes	19.618	6.677.681	75,7	79,9
Biblioteca	19.175	6.121.164	74,0	73,2
Laboratório de ciências	12.785	4.726.535	49,3	56,6
Laboratório de informática	23.153	7.810.299	89,3	93,5

Fonte: MEC/Inep.

A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola (Brasil, 2010).

Outro aspecto essencial para compreender o trabalho docente é a remuneração dos professores. O nível de remuneração, segundo Alves e Pinto (2011, p. 609), “é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. Fatores determinantes<sup>8</sup> à universalização do ensino médio com qualidade social estão atrelados à discussão da remuneração do professor.

Remunerar adequadamente os 364.521 professores que lecionam apenas na escola média estadual seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a universalização da escola média com qualidade

<sup>8</sup> Alves e Pinto (2011) destacam que a discussão sobre remuneração está vinculada a fatores essenciais à conquista de uma escola pública de qualidade para todos, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social do professor; financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação.

social. Entretanto, a Tabela 12 demonstra outras opções políticas e aponta vencimentos básicos desiguais nos Estados da Federação e no Distrito Federal.

**Tabela 12 – Comparação entre o Vencimento Básico dos Professores das Redes Estaduais com Licenciatura Plena e Jornada de 40 Horas-Aula Semanais – Brasil – 2010**

Estado	Vencimento básico (R\$)	Estado	Vencimento básico (R\$)
Acre	2.234,38	Ceará	1.206,96
Roraima	2.063,64	Rio Grande do Sul	1.183,76
Alagoas	2.030,00	Rio Grande do Norte	1.157,33
Tocantins	2.020,00	Amapá	1.145,68
Espírito Santo	1.920,00	Sergipe	1.085,41
Distrito Federal	1.760,00	Goiás	1.084,71
Amazonas	1.567,50	Piauí	1.080,00
Rio de Janeiro	1.518,15	Rondônia	1.077,63
São Paulo	1.515,53	Pará	960,00
Mato Grosso do Sul	1.496,25	Paraíba	887,92
Paraná	1.392,36	Santa Catarina	870,99
Bahia	1.221,66	Minas Gerais	834,15
Maranhão	1.219,28	Pernambuco	635,00

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (2010).

A diferença entre o maior vencimento básico e o menor é de aproximadamente R\$ 1.600,00. O Estado do Acre se destaca, com R\$ 2.234,38 recebidos por professores com licenciatura plena para uma jornada de 40 horas-aula semanais. Por outro lado, os professores que lecionam nas escolas estaduais de Pernambuco recebiam R\$ 635,00 em 2010. Destaca-se que a média do vencimento básico dos professores licenciados que trabalham no ensino médio nas escolas públicas estaduais é de R\$ 1.300,00 e a mediana fica em torno de R\$ 1.200,00. Tal cifra corresponde a dois salários mínimos, aproximadamente.

Considerando os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, Alves e Pinto (2011) apontam que os professores do ensino médio com licenciatura recebem menos que outros profissionais que têm formação em nível superior. Quando comparada a remuneração dos professores com a de advogados e economistas, por exemplo, constata-se que os professores recebem 50% a menos. Os autores mostram também que outras profissões que não exigem formação em nível superior, como corretores de seguro, cabos e soldados da polícia militar e caixas de banco têm rendimentos próximos aos dos professores do ensino médio licenciados.

A remuneração inadequada se agrava quando se considera os professores efetivos ou temporários. Os professores com contratos temporários muitas vezes não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menor remuneração, têm menos estabilidade, estão sujeitos à maior informalidade nas relações de trabalho e, conseqüentemente, têm menos direitos sociais (Oliveira, 2004). Ao considerar o caso do Estado de Santa Catarina, focando a média remuneratória dos professores com licenciatura, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Fazenda em julho de 2011, encontravam-se 16.662 professores efetivos com formação em nível superior e 10.308 professores admitidos em caráter temporário com a mesma escolaridade, percebendo R\$ 2.742,11 e R\$ 1.359,61, respectivamente.

As medidas de flexibilidade da legislação do direito do trabalho permitiram mais diversificação salarial. Como consequência, verifica-se expressivo número de professores contratados temporariamente, em condições precárias, no setor público, representando significativa economia para os cofres dos Estados e municípios (Oliveira, 2004).

Os dados mostram que as políticas educacionais adotadas a partir da década de 1990 não oportunizaram “a possibilidade da libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração que lhe confira dignidade e prestígio” (Ferreira Jr.; Bittar, 2006, p. 1174). Para Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalho docente se torna mais aguda na remuneração recebida pelos professores, pois a pauperização profissional significa empobrecimento da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Soma-se à remuneração inadequada a extensa jornada de trabalho dos professores da escola média estadual. A Tabela 13 mostra que 50% desses professores trabalham mais de 40 horas-aula semanais. Mais aulas, mais turmas, mais turnos.<sup>9</sup>

**Tabela 13 – Número de Horas Trabalhadas no Ensino Médio – Brasil – 2006**

Etapa	Privada		Estadual	
	Média	Mediana	Média	Mediana
Ensino Fundamental (anos finais)	28	24	31	30
Ensino Médio	28	26	33	40

Fonte: Microdados da Pnad 2006.

<sup>9</sup> A jornada de trabalho do professor do ensino médio se estende pelos três turnos, com ampla utilização do turno noturno, haja vista, como já referido, os 2.816.955 alunos matriculados em 2010 nas redes estaduais de ensino. Outro aspecto que força muitos professores do ensino médio a trabalhar mais de um turno diário é o pequeno número de aulas de cada uma das 12 disciplinas distribuídas nas 25 aulas semanais que compõem o currículo da educação geral. Menos aulas por disciplina, mais turmas e turnos.

Os dados apresentados são corroborados pelo recente estudo de Alves e Pinto (2011). A partir dos microdados da Pnad de 2009, os autores mostram que os professores do ensino médio têm mais aulas e turmas quando comparados com os professores das outras etapas da educação básica. Mais aulas e turmas, mais turnos. Isso representa ampliação da jornada individual de trabalho do docente das escolas médias públicas, sendo responsável, muitas vezes, pelo seu adoecimento, além da sua baixa

produtividade após a segunda jornada de trabalho, o que pode interferir na qualidade do seu desempenho.<sup>10</sup>

A jornada de trabalho, considerando sua duração, está relacionada com a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. Sua ampliação, segundo Dal Rosso (2006, p. 31), interfere na possibilidade de “usufruir ou não de mais tempo livre; define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas; estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado”.

Os professores do ensino médio possuem uma jornada de trabalho extensa em termos de horas dedicadas à docência; isso por si só já se constitui um complicador da qualidade do trabalho e soma-se às cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. O governo federal, corresponsável por ampla maioria das matrículas das escolas públicas, é também avaliador, a partir da lógica estruturada e desenvolvida com base na cultura do desempenho. Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada, em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada. Nesses casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo (Oliveira, 2006), que se materializa, dentre outros fatores, no número de alunos por turma.

A dependência administrativa estadual se destaca com uma média de 34 alunos por turma no quadriênio 2007-2010, como mostra a Tabela 14. Isso implica aumento do número de alunos por professor, que tem várias turmas e rotatividade por diferentes escolas (Sampaio; Marin, 2004).

**Tabela 14 – Média de Alunos por Turma no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2010**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	34,4	32,2	35,1	33,1	29,8
2008	33,7	30,7	34,4	32,0	29,8
2009	33,2	30,7	33,8	30,7	29,7
2010	32,4	30,3	32,9	29,8	29,5

Fonte: MEC/Inep.

O indicador educacional “média de alunos por turma”, *per si*, constitui elemento de intensificação do trabalho. Esse indicador, as taxas de distorção idade-série e as taxas de rendimento, reprovação e abandono tornam ainda mais intenso o trabalho do professor. Como esses indicadores são elevados na escola média estadual, pode-se inferir que a intensificação do trabalho docente no ensino médio tem singularidades.

O abandono da escola média pública por parte do Estado, expresso nos dados que apontam a acomodação da matrícula, a precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino médio no Brasil, exige do

<sup>10</sup> O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas dar aula. Exige preparar aulas, elaborar avaliações e corrigilas. “Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, a cada bimestre, para preparar e corrigir” (Alves; Pinto, 2011, p. 619).

professor “competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (Kuenzer, 2011, p. 686). A referida autora destaca o compromisso dos professores, no enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva. A realização do trabalho em espaços precários, sem os recursos necessários, com remuneração e jornada inadequadas, convivendo com indicadores educacionais desfavoráveis, vai exigir do professor das escolas médias estaduais “mais esforço, competência, criatividade e compromisso. Isso torna o trabalho docente no ensino médio um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (Kuenzer, 2011, p. 677).

Os impactos sobre o trabalho docente, a partir dos processos de reestruturação educacional desencadeados no decorrer da década de 1990, com a captura da subjetividade do professor pelos reformadores, são apontados por Hypólito (2008) ao destacar que o processo de trabalho docente se encontra demasiadamente intensificado. Esse autor destaca a importância de aprofundar o conceito de intensificação para compreender os encargos e sobrecargas colocados aos professores das escolas públicas. Tal acúmulo de tarefas/funções interfere no corpo e, sobretudo, na mente, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação. Para além da intensificação, a autointensificação se instala, sobretudo, pela exploração do sentimento de profissionalismo e das autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente o professor e pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária (Garcia; Anadon, 2009).

A precarização e a intensificação do trabalho docente se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da educação básica do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação e ao conforto para os que nela atuam. Tal realidade é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no País (Gatti; Barreto, 2009).

A pouca atratividade pode ser constatada nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, já referido, que mostram 47% dos professores atuando no ensino médio sem formação compatível com a disciplina que lecionam. Para corroborar – ao se desagregar os dados de 2007 a 2010 relativos à formação –, constata-se a baixa atratividade também no número de professores da escola média que possuem como maior escolaridade o ensino médio e no número de professores com escolaridade superior, mas sem ter cursado licenciatura, como mostra a Tabela 15.

**Tabela 15 – Evolução do Número de Professores com Escolaridade de Ensino Médio e Superior sem Licenciatura – Brasil – 2007-2010**

Ano	Total	Ensino médio	Superior sem licenciatura
2007	414.555	26.981	26.556
2008	458.910	39.318	13.689
2009	461.542	39.703	18.195
2010	477.273	42.691	17.875

Fonte: MEC/Inep.

A baixa atratividade e a escassez de professores, explicitada no número expressivo de professores que lecionam as disciplinas do ensino médio sem habilitação, mesmo tendo licenciatura, também se manifestam no crescente número de professores da escola média que possuem como maior escolaridade o ensino médio e, por outro lado, no número cada vez mais reduzido de professores com escolaridade superior, mas sem ter cursado licenciatura. O “interesse” pela docência no ensino médio de sujeitos sem formação em nível superior e o “desinteresse” de outros profissionais com formação em nível superior não são indicadores positivos de atratividade da carreira.

Tornar a profissão atrativa é um dos desafios à universalização do ensino médio com qualidade social. Os desafios se ampliam quando tornar-se professor parece não ser desejado pelos egressos do ensino médio, como mostra a Tabela 16. As atividades que oferecem maior remuneração são as principais opções dos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2007.

**Tabela 16 – Alunos do Ensino Médio e Opção pelo Magistério – Brasil –2007**

Escolheu ser professor	Não escolheu ser professor
5,2%	94,8%

Fonte: MEC/Inep – dados do Enem 2007.

A ausência de indicadores positivos de atratividade da carreira docente é uma realidade. Chama atenção a forma como esse problema foi enfrentado pelos governos dos últimos 20 anos, que insistiram em ampliar o acesso a cursos de formação inicial, sem que fossem desenvolvidas ações que atingissem diretamente o problema: a baixa atratividade do magistério para os professores habilitados. A opção pela ampliação das vagas nos cursos de licenciaturas sugere que as discussões e as ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (Dourado; Oliveira, 2008). A política de formação, para Kuenzer (2011, 672), “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”.

Não considerar a urgência de melhores condições de trabalho e remuneração docente, estabelecendo uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e a realização de formação continuada de forma ampla, resulta em baixa atratividade da profissão e compromete a busca de uma educação de qualidade para todos. Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1223), a “relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho”.

O ensino médio exige respostas urgentes na década que se inicia. Muitos são os desafios que se colocam às etapas da educação básica, entretanto, “aqueles referentes ao ensino médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata” (Pinto; Amaral; Castro, 2011, p. 663). A análise dos dados aponta que a universalização do ensino médio com qualidade social exige políticas públicas regulares capazes de enfrentar a escassez de professores habilitados no ensino médio, condicionada pela baixa atratividade da carreira docente “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso” (Kuenzer, 2011, p. 675).

### **Considerações finais**

Neste artigo, procura-se mostrar o retrato da escola média brasileira atualmente e os desafios à sua universalização com qualidade social. De um ensino médio com 3.772.698 alunos em 1991, com participação expressiva das escolas privadas responsáveis por 27% da oferta de vagas, chega-se a 8.357.675 alunos matriculados em 2010, com a consolidação da escola média estadual, que passou a se responsabilizar por 85,8% do total das matrículas.

A despeito dos 8,3 milhões de alunos matriculados em 2010, os dados apontam a acomodação/estagnação da matrícula a partir de 2005 e sugerem o desafio de retomar a expansão verificada na década de 1990 e nos primeiros anos a partir de 2000. Considerando os 10.357.874 jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, em 2010, os dados do Censo Escolar do mesmo ano revelam a urgência de:

- trazer para o ensino médio 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola;
- oportunizar que 3,1 milhões de alunos com idade adequada ao ensino médio concluam o ensino fundamental e ingressem na escola média;
- diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada taxa de distorção idade-série verificada em 2010 e que tiveram como consequência a matrícula ainda no ensino médio de 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais.

Tais urgências vão ao encontro da progressiva universalização até 2016 do ensino médio, concebido como direito público subjetivo, instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009. O desafio de democratizar a escola média é imenso e está adequadamente colocado na meta 3 do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que cria o Plano Nacional de Educação, a despeito da necessária correção de fluxo do ensino médio não ter sido considerada.

- Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental.
- Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola.
- Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos.
- Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Escola média estadual matutina/noturna não profissionalizante com altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão é o retrato da escola média brasileira hoje. O desafio de universalizar o ensino médio regular com qualidade social passa por uma escola média cada vez mais diurna, com indicadores educacionais e de matrícula adequados, com garantia de uma formação humanista científica para todos os jovens de 15 a 17 anos e para os jovens que trabalham o ensino médio integrado à educação profissional. O desafio é formar todos os jovens para que sejam dirigentes. Mas e os formadores? O que os dados mostram sobre os professores do ensino médio no Brasil e as condições de realização de seu trabalho?

Pode-se inferir que os professores do ensino médio das escolas públicas foram bastante fragilizados pela expansão do acesso a baixo custo, pelo menos até meados dos anos 2000. Os professores da escola média brasileira são, em sua maioria, mulheres – entretanto, há mais homens nessa etapa quando comparada com as demais etapas da educação básica –, têm mais de 32 anos, são funcionários públicos de 27 secretarias estaduais, têm muitas aulas, turmas, alunos e turnos. Essa realidade do trabalho docente é contrária à universalização do ensino médio com qualidade social.

Os aspectos da matrícula e do trabalho docente expressam a ausência de políticas educacionais capazes de garantir qualidade ao ensino médio e aos que nele trabalham. A precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino médio têm suas singularidades e se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores do ensino médio do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada.

A formação indevida se expressa quando em 2007 se constata que 47% dos professores lecionam no ensino médio sem habilitação na disciplina. Como tentativa de se contrapor a essa realidade, em 2009 foi criado pelo governo federal o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), concebido na perspectiva de ampliar a formação docente. Com o Parfor, instituições públicas de educação superior passaram a ministrar cursos de licenciatura gratuitos a professores das escolas públicas em exercício sem formação adequada na disciplina que lecionam, em regime de colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação dos Estados e municípios. Em consonância com os objetivos do Parfor, a meta 15 da proposta do novo Plano Nacional de Educação contempla esse ponto nevrálgico da formação do professor do ensino médio: a ausência de habilitação na disciplina em que leciona.

E a infraestrutura imprópria? Aqui a lacuna é imensa. Não há nenhuma política exclusiva de dotar todas as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica. São raras as construções escolares específicas para o ensino médio. É comum alunos do ensino médio e do ensino fundamental compartilharem os mesmos espaços. A escola média com laboratórios, biblioteca e espaços culturais e esportivos está para ser construída e o Projeto de Lei nº 8.035 não apresenta nenhuma meta específica em relação à infraestrutura, que aparece marginalmente na estratégia 3.1 da meta 3:

- Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, *apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios*, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada são tratadas pela Lei nº 11.738/2008 instituidora do piso nacional dos professores de ensino básico das escolas públicas brasileiras, não obstante o Supremo Tribunal Federal não ter ainda deliberado de forma definitiva sobre a constitucionalidade do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Na esteira da “lei do piso” destaca-se a meta 17 do Projeto de Lei nº 8.035/2010, apesar do tratamento secundário à jornada de trabalho docente, que aparece timidamente na estratégia 17.3:

- Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, *com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar*.

Os dados mostram a dimensão do esforço para materializar as políticas educacionais citadas, destacando a Lei nº 11.738/2008 e as metas do PNE relacionadas à matrícula e ao trabalho docente. O desafio é imenso, com proeminência do que está relacionado à valorização econômica do professor. A materialização do proposto exige aumentar de forma significativa os gastos públicos com educação no País e remete à meta 20, que propõe ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País. Considerando todos os desafios colocados, referentes à universalização do ensino médio com qualidade social, pode-se questionar o alcance da meta 20, por exemplo, na materialização da meta 17.

Aproximar a remuneração dos docentes à percebida por profissionais com o mesmo nível de formação implica dobrá-la. Como já referido, a remuneração corresponde a aproximadamente 60% dos custos das secretarias de educação. Parece evidente a insuficiência dos 7% do PIB para dotar as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica, capaz de receber toda a população de 15 a 17 anos, de professores habilitados e com remuneração e jornada de trabalho adequadas. Advoga-se pelos 10% do PIB proposto, não por acaso, pela Conferência Nacional de Educação (Conae) e pela forte participação da União na obtenção dos índices do PIB, pois é a que mais arrecada.

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

Tal compreensão sinaliza a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais os limites e as possibilidades da universalização do ensino médio com qualidade social. Tais argumentos ganham força na atualidade a partir das políticas educacionais já referidas, que incidem sobre o ensino médio e o trabalho docente. Nesse contexto, ganha destaque o trâmite na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei nº 8.035/2010, apresentado pelo Poder Executivo em 20 de dezembro de 2010, que tem como objeto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). A materialização, nos próximos 10 anos, das 20 metas que o compõem e seus reflexos sobre a matrícula e o trabalho docente serão objetos de estudos no campo da educação.

---

### Referências bibliográficas

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico – Censo Escolar*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>.

BRASIL. Decreto nº 5154, 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. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB nº 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo nº 23001.000309/97-46). Brasília, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, v. 58, nº 4, p. 31-34, 2006.

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

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

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

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7. Buenos Aires, 2008. *Novas regulaciones na America Latina*. Buenos Aires, 2008.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

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

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, nº 116, p. 807-838, 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

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

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

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

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

---

Gilvan Luiz Machado Costa, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

gilvan.costa@unisul.br

Recebido em 2 de abril de 2012.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.