



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Gilvan Luiz Machado Costa¹

Claudinéia da Silva Oliveira²

Gilvan Medeiros³

RESUMO

O artigo tem como objeto a formação do professor do Ensino Médio. Objetiva-se compreender aspectos que apontem as configurações da formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio, alinhados a tornar a Educação Básica de fato, um direito social. Realizou-se a discussão com base em indicadores educacionais relacionados ao Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, com destaque ao indicador *Adequação da Formação Docente*, e nas metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Os dados apontam os limites e as possibilidades relacionadas à formação inicial e continuada do professor do Ensino Médio no Brasil. Ao mesmo tempo em que explicitam a distância em relação ao proposto nas metas 15 e 16, expressam avanços relacionados à elevação da formação acadêmica do professor da escola média.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Ensino Médio; Formação Inicial; Formação Continuada.

TRAINING OF THE HIGH SCHOOL TEACHER IN BRAZIL AND THE NATIONAL EDUCATION PLAN

ABSTRACT

The article has as object the training of the high school teacher. The goal is to understand aspects that point the settings of initial and continued training of the high school teachers, aligned to make the Basic Education turn into a social right. The discussion was held on the basis of educational indicators related to the level of education and Academic Training, with emphasis on *Teacher Training Adequacy* indicator, and the goals number 15 and 16 of the National Education Plan, approved by the law Nº. 13,005/2014. The data indicate the limits and the possibilities related to initial and continued training of high school teacher in Brazil. While specifying the distance from the proposed goals number 15 and 16, express advances related to the elevation of the teacher's education of High school.

Keywords: National Education Plan; High School; Initial Training; Continuing Education.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN BRASIL Y EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

RESUMEN

El artículo tiene como objeto la formación de profesor de enseñanza secundaria. El objetivo es entender los aspectos que señalan la configuración de la formación inicial y permanente de

¹ Doutor em Educação pela UNICAMP (2004). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL. E-mail: <gilvan.costa@unisul.br>

² Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: <claudineia.bn@gmail.com>

³ Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2014). E-mail: <gilvamedeiros@hotmail.com>



profesores de enseñanza secundaria, alineados para hacer de la educación un derecho social. La discusión se llevó a cabo sobre la base de los indicadores educativos relacionados con el nivel de educación y formación académica, con énfasis en el marcador de adecuación de la formación docente, y en los objetivos 15 y 16 del Plan Nacional de Educación, aprobado por la Ley nº 13.005/2014. Los datos indican los límites y las posibilidades relacionadas con la formación inicial y permanente del profesor de enseñanza secundaria en Brasil. Al mismo tiempo en que hacen explícita la distancia de la propuesta en los objetivos 15 y 16, expresan avances relacionados con la elevación de la formación académica del profesor de la escuela secundaria.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación; Enseñanza Secundaria; Formación Inicial; Formación Permanente.

Introdução

Em grande parte do mundo explicita-se a expansão da cobertura escolar. No Brasil, as políticas educacionais implementadas na década de 1990 e 2000 foram, explicitamente, voltadas à universalização do Ensino Fundamental. Destaca-se que a busca pela garantia do acesso à referida etapa foi oportunizando *marginalmente* à ampliação do acesso ao Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino, até meados da década de 2000. Recentemente, o acesso às etapas da Educação Básica foi contemplado na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE). As metas 1, 2 e 3 do referido Plano contemplam a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Ao Ensino Médio está proposto garantir a todos os jovens, de 15 a 17 anos, a frequência à Educação Básica até 2016. Ademais, ainda oportunizar, a 85% destes jovens, a matrícula no Ensino Médio, etapa escolar adequada à referida faixa etária.

Os desafios trazidos pela meta 3, centrados na ampliação do acesso e na permanência dos jovens no Ensino Médio, suscitam problematizar o professor da escola média. Em um contexto de mais estudantes e, conseqüentemente, mais professores, ganham centralidade as metas do PNE relacionadas à valorização dos profissionais da educação, que tratam de forma orgânica formação, carreira, salário e condições de trabalho.

Com esta compreensão pretende-se problematizar, no atual contexto, questões relacionadas à formação dos professores do Ensino Médio no Brasil, imbricadas com as demais dimensões da valorização, e com o acesso e a permanência com sucesso⁴ dos

⁴ Compreende-se que sucesso escolar não se limita ao desempenho do estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento (CONAE, 2010).

estudantes que frequentam as escolas médias brasileiras. Os elementos empíricos para a referida problematização foram buscados no Censo Escolar da Educação Básica, mormente nos indicadores educacionais relacionados ao Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, com destaque ao indicador *Adequação da Formação Docente*, e nas metas 15 e 16 do PNE.

Considerou-se, como eixo da análise, a valorização dos profissionais da educação. Foram tratadas as dimensões *formação inicial do professor do Ensino Médio* e *formação continuada do professor do Ensino Médio*. Destaca-se que a concepção adotada é de uma necessária articulação entre formação inicial e continuada, proposta nas 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 (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN), homologadas em 2015 (DOURADO, 2015).

Com o entendimento de tornar o Ensino Médio de fato, um direito de cidadania (KRAWCZYK, 2014), na análise, o objeto de estudo foi tomado na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Deste modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à formação do professor do Ensino Médio “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621). Utilizaram-se os pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados qualitativos, com intuito de qualifica-los e ir além da compreensão imediata da formação do professor do Ensino Médio.

Buscou-se compreender a formação do professor do Ensino Médio explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005). Importou superar a mera descrição do objeto de estudo e avançar na sua compreensão (TELLO; MAINARDES, 2015), o que sugere, segundo Mainardes (2014), apreender os processos e as estruturas da valorização do professor do Ensino Médio, ou seja, os seus condicionantes mais gerais.

Formação inicial do professor do Ensino Médio

O Ensino Médio no Brasil, ao longo da história, tem se constituído campo de disputa e, ao mesmo tempo, não considerado prioritário nas políticas educacionais. Sua centralidade emerge a partir da Lei 9.394/1996, que lhe atribui status de etapa da Educação

Básica. Intensifica-se a compreensão que o acesso ao Ensino Médio é condição necessária à qualidade⁵ da Educação Básica, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia que todos tenham amplas condições de nele permanecer.

Esta compreensão sugere, 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). Sugere que as políticas públicas educacionais, de acesso e permanência na escola média, alinhem-se às de valorização dos profissionais da educação⁶, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. Tal entendimento encontra-se expresso na Lei nº 13.005/2014 ao trazer, em seu Art. 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos (as) profissionais da educação.

A valorização docente é destacada no PNE nas metas 15, 16, 17 e 18, que tratam de forma orgânica formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2014) aponta que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, as contradições do debate educacional. Diante do exposto, vale problematizar aspectos relacionados aos professores do Ensino Médio. A tabela 1 aponta elementos que ajudam a compreender quem são esses sujeitos.

⁵ Qualidade compreendida como democratização do acesso, permanência, da avaliação, condições de participação e aprendizagem (CONAE, 2014).

⁶ A valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro (Oliveira, 2014). Para a autora, o termo *valorização docente* reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

Tabela 1

Professores do Ensino Médio do Brasil, segundo a Dependência Administrativa Estadual, Faixa Etária e Sexo – 2007/2015

Ano	Matrícula	Total	Estadual (%)	Mais de 40 anos (%)	Masculino (%)
2007	8.369.369	414.555	80,2	45,9	35,6
2009	8.337.160	461.542	80,6	46,3	35,9
2011	8.400.689	488.527	80,1	47,0	37,7
2013	8.312.815	509.403	80,0	47,2	38,5
2015	8.076.150	522.826	80,5	47,3	39,0

Fonte: Brasil (2015a).

O número de professores do Ensino Médio apresentou aumentos sucessivos ao longo dos anos. Tal ampliação, que ocorreu em um contexto de menos 293.219 matrículas em 2015, em relação a 2007, pode se justificar pelo decréscimo da Média de Alunos por Turma e pela ampliação da Média de Horas-Aula Diária no Ensino Médio. Os professores do Ensino Médio concentram-se na dependência administrativa estadual. Há uma acomodação em torno de 80%. Percebe-se ampliação no percentual de professores com mais de 40 anos e, da mesma forma, a maior participação de professores.

Estes contextos podem estar relacionados, dentre outros fatores,⁷ à carreira docente, aos componentes curriculares do Ensino Médio e suas respectivas licenciaturas. Infere-se que a docência no Ensino Médio é constituída, majoritariamente, de funcionários públicos estaduais, e por um número significativo e crescente de professores com mais de 40 anos e do sexo masculino. A essas características, pode-se incorporar a escolaridade dos professores do Ensino Médio, apresentada na tabela 2.

⁷ Mesmo sem desconsiderar a importância de problematizar um conjunto de fatores associados, não serão tratados neste artigo.

Tabela 2

Professores do Ensino Médio do Brasil segundo a Escolaridade – 1995 - 2015

Ano	Total	Ensino Fundamental	(%)	Ensino Médio	(%)	Ensino Superior	(%)
1995	333.613	1.516	0,4	57.666	17,3	274.431	82,3
2000	430.467	612	0,2	49.176	11,4	380.679	88,4
2005	508.423	12	-	22.200	4,3	486.211	95,7
2007	414.555	441	0,1	26.981	6,5	387.133	93,4
2009	461.542	361	0,1	39.703	8,6	421.478	91,3
2011	488.527	353	0,1	28.592	5,8	459.582	94,1
2013	509.403	204	0,1	36.749	7,2	472.450	92,7
2015	522.826	251	0,1	37.718	7,2	484.857	92,7

Fonte: Brasil (2015a).

Percebe-se, ao longo do interregno 1995-2005, um aumento no percentual de professores com Ensino Superior. Esta tendência altera-se levemente a partir de 2005, e verifica-se uma acomodação ao redor dos 93,0% de professores que possuem Graduação, nos últimos anos. Trata-se de números interessantes, quando se considera que, em 1995, aproximadamente 20,0% dos *professores* lecionavam na escola média, tendo como escolaridade máxima, o Ensino Médio. Por outro lado, considera-se que não basta aos professores terem cursado determinado curso superior. Espera-se que os professores do Ensino Médio tenham, como formação acadêmica, uma Licenciatura. A tabela 3 apresenta dados que permitem problematizar esta questão.

Tabela 3

Professores do Ensino Médio do Brasil segundo a Formação Acadêmica – 2007 - 2015

Ano	Total	Formação Superior	(%)	Com⁸ Licenciatura	(%)	Sem Licenciatura	(%)
2007	414.555	387.133	93,4	360.577	87,0	26.556	6,4
2009	461.542	421.478	91,3	403.283	87,4	18.195	3,9
2011	488.527	459.582	94,1	436.536	89,4	23.046	4,7
2012	497.797	474.923	95,4	434.066	87,2	40.857	8,2
2013	509.403	472.450	92,8	435.369	85,5	37.081	7,3
2014	524.315	487.321	92,9	454.644	86,7	32.677	6,2
2015	522.826	484.857	92,7	449.781	86,0	35.076	6,7

Fonte: Brasil (2015a).

Os dados apontam para a manutenção do percentual de professores do Ensino Médio com licenciatura, ou com complementação pedagógica, ao redor dos 87%, e expressam a possibilidade de 13% lecionarem na escola média sem estar habilitados para exercer a docência. Sem desconsiderar os avanços em relação à formação acadêmica, vislumbra-se que todos os professores do Ensino Médio tenham Licenciatura e, mais ainda, que sejam licenciados nas disciplinas que lecionam. Tal compreensão baseia-se no proposto pela meta 15 do PNE:

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.

Com intuito de contribuir com a materialização da meta 15, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constrói o *Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica*. Tendo por referência os

⁸ Inclui cursos de complementação pedagógica.

documentos legais, distribuiu o docente, com base em sua formação, em cinco grupos, conforme mostra o quadro 1.

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

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

Fonte: Brasil (2014a).

Ao considerar 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, 2014a, p. 5). Com base no referido indicador, pode-se constatar que 43,1% dos professores do Ensino Médio não possui formação para compor o grupo 1, ou seja, não possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Os dados mostram que, para dar conta da meta 15, é necessário ampliar significativamente o número de professores do Ensino Médio com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. Nesse âmbito, ao desagregar os dados do Censo

Escolar, explicitam-se os desafios relacionados à formação do professor do Ensino Médio com habilitação na disciplina que leciona, como mostra a tabela 4, para alguns Componentes Curriculares.

Tabela 4

Professores do Ensino Médio habilitados, segundo as Disciplinas Ministradas – Brasil – 2007-2013

Ano	Física	Química	Matemática	Biologia	Sociologia	Artes	Filosofia
2007	25,2	38,2	58,2	55,8	13,2	41,2	24,9
2013	38,5	56,8	72,7	75,9	22,5	30,2	40,0

Fonte: Brasil (2015a) e Brasil (2014a).

Sem deixar de considerar o avanço no percentual de habilitados em todos os componentes curriculares entre 2007 e 2013, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio ainda se evidencia em todas as áreas. O campo educacional apresenta-se, no primeiro ano que antecedeu a Lei nº 13.005/2014, preocupante: mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar, *faltam* professores habilitados para lecionar nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio. O ensino de Sociologia, Artes e Física são os mais inquietantes. Este contexto já havia sido constatado por Kuenzer (2011, p. 671), que apontava “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores”. Situação que se acentua com as “metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária” (KUENZER, 2011, p. 671).

Há indícios que a materialização da meta 15 está articulada às demais metas relacionadas a outras dimensões da valorização, nomeadamente, carreira, remuneração e condições de trabalho. O problema da *falta*⁹ de professores pode estar relacionado ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos sob responsabilidade do professor da última etapa da Educação Básica.

A ausência de professores habilitados justifica-se, segundo Kuenzer (2011), pela baixa atratividade da carreira. A autora sugere que “a política de formação só tem sentido

⁹ Para Pinto (2014), com exceção da disciplina de Física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.

quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 672). 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).

Para além da escassez de professores, questiona-se qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). Neste âmbito, destaca-se a estratégia 15.6 do PNE, 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).

Para Silva (2015a), a formação do professor do Ensino Médio não pode desconsiderar o jovem que frequenta e que frequentará as escolas médias. A autora sugere 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, 2015a, p. 72). Esta perspectiva está presente nas DCN, quando apontam:

- 1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;*
- 2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da Educação Básica para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação, em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.*
- 3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015, p. 308).*

Para o autor, importa 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” (DOURADO, 2015, p. 308).

A formação do professor do Ensino Médio importa articular “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa” (KUENZER, 2011, p. 683). Tal compreensão sugere que a formação do professor não se esgota no curso de Licenciatura. Suscita a necessária articulação entre formação inicial e formação continuada.

A formação continuada do professor do Ensino Médio

A formação do professor tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates marcadamente realizados na Conferência Nacional de Educação de 2010 resultaram na meta 16, que aponta

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (CONAE, 2010).

Deste modo, no âmbito da formação continuada, considera-se sua oferta por meio de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Esta compreensão também sugere avançar em estudos em nível de pós-graduação por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, capazes de oportunizar ao professor, segundo o autor, a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional.

Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio em cursos de especialização em **nível de pós-graduação lato sensu e de mestrado e doutorado**, em **nível de pós-graduação stricto sensu**, os dados da tabela 5 evidenciam uma busca maior pelas especializações.

Tabela 5

Professores do Ensino Médio, segundo a formação acadêmica – Brasil – 2014-2015

Ano	Total	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	Total %
2014	524.315	179.341	34,2	19.780	3,8	3.553	0,7	38,7
2015	522.826	193.863	37,1	24.278	4,6	4.121	0,8	42,5

Fonte: Brasil (2015a).

Os dados expressam, de um lado, que 42,5% dos professores do Ensino Médio possuem nível de pós-graduação. Percentual próximo dos 50% proposto na meta 16. Por outro lado, evidenciam uma diferença significativa entre a especialização e o mestrado, que se acentua quando cotejada com o doutorado. Destaca-se que menos de 5% e 1% dos professores possuem mestrado e doutorado, respectivamente. Reitera-se que a referida meta suscita ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor aponta que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação.

Acena-se para que mestres e doutores atuem na Educação Básica. Contraditoriamente, a estratégia 16.5 do PNE não explicita esta preocupação quando propõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014). Tal demanda aparece na meta 18, que trata da carreira dos profissionais da educação, em sua estratégia 18.4, que aponta “prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014).

Os desafios para uma formação em nível de pós-graduação, ao se considerar a importância do *stricto sensu*, são imensos. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos entes federados em fazer dos professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério. Neste âmbito, destaca-se a estratégia 16.1, que sugere

realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

O exposto até aqui possibilita a compreensão da importância do professor para a materialização das metas do PNE. Suscita a necessária instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, com a finalidade de organizar e efetivar, em regime de colaboração, a formação dos professores, e se constituir “como componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301). Destaca-se que a estratégia 16.2 sugere “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

O PNE, em explícita sintonia com as DCN, em suas metas e estratégias concebem formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, de forma articulada, e sugerem que as políticas públicas estejam voltadas para dar maior organicidade à formação docente. Neste âmbito, importa superar a proeminência em determinadas dimensões da qualidade da Educação Básica e da valorização dos profissionais. Para Oliveira (2014, p. 55), no Brasil tem-se “atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários”. A opção pela formação e avaliação, isoladas das demais dimensões da valorização dos profissionais da educação, sugere que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2008).

O PNE aponta possibilidades para superar as focalizações destacadas. As metas que tratam da formação inicial e continuada dos professores dialogam de maneira mais direta com as demais metas, que abordam a valorização dos profissionais da educação. Com base em Dourado (2015), sugere-se que a melhoria da formação do professor do Ensino Médio passa pelo reconhecimento de sua importância e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.

Considerações Finais

Dentre as possibilidades trazidas pela Lei 13.005/2014 está a universalização do Ensino Médio, mormente, para os alunos pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos. A meta 3 justifica-se quando se considera que, em 2015, apenas 8,7 milhões jovens de 15 a 17 anos matricularam-se nas etapas da Educação Básica, para uma população residente, no Brasil, de aproximadamente 10,4 milhões. Os números permitem inferir que aproximadamente 4,4 milhões destes jovens não estão no Ensino Médio. Mais estudantes, mais professores.

Neste artigo procura-se mostrar aspectos da formação do professor do Ensino Médio e os desafios à materialização das metas 15 e 16. Ao considerar o número crescente de professores que lecionam na escola média nos últimos anos, e o contingente de 522.826 em 2015, os indicadores educacionais visitados revelam entraves, avanços e desafios relacionados à formação inicial e continuada. Os dados mostram que os professores da escola média brasileira são funcionários públicos estaduais, do sexo feminino e com menos de 40 anos. Vale destacar o explícito crescimento do número de professores do sexo masculino e com mais de 40 anos.

No âmbito da formação, os dados mostram a dimensão do esforço para materializar as metas 15 e 16 contidas no PNE. No que diz respeito à escolaridade, destaca-se o percentual expressivo de professores com formação em nível superior. Por outro lado, ao desagregar os dados relacionados à formação inicial, destacam-se limites quantitativos, expressos na necessidade de elevar, de aproximadamente 57% para 100%, o percentual de professores do Ensino Médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Da mesma forma, no âmbito da formação continuada, há necessidade de fazer avançar de 42,5% para 50% o percentual de professores com especialização, mestrado e doutorado. Os dados evidenciam a proximidade para atingir o proposto na meta 16, ao mesmo tempo sugerem ampliar significativamente o número de professores do Ensino Médio com mestrado e doutorado.

Para a materialização do proposto importa considerar os desafios relacionados à formação, articulados as condições de trabalho com a elevação do estatuto social e econômico dos professores do Ensino Médio, 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 uma escola média que garanta a todos os jovens brasileiros o direito social de sua conclusão.

Também se considera fundamental a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e da aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação pública, previstos no PNE. Com esta compreensão faz-se necessário problematizar a conjuntura brasileira atual. A composição recente do cenário político e econômico com Michel Temer na condição de Presidente (interino) do Brasil aponta, por exemplo, para o fim da obrigatoriedade da vinculação constitucional de recursos para a educação. A Constituição Federal estabelece que a União invista um mínimo de 18% da receita resultante de impostos em educação, e estados e municípios, 25%. O fim da vinculação pode inviabilizar o PNE, ao limitar as possibilidades de investir, pelo menos, 10% do PIB em educação até 2024.

A materialização do PNE sugere mais recursos financeiros para educação, e não o contrário. A gestão e financiamento da educação, no âmbito do estabelecido na Lei nº 13.005/2014, constituem-se em elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes federados na materialização das metas do PNE, com destaque aos relacionados ao professor do Ensino Médio e sua valorização.

Referências

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

_____. **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.

_____. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica**, 1995 a 2015. Brasília: MEC/INEP, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

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.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**: documento – final / elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2015.

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

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n, 124, p 761-785, julho-setembro/ 2013.

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

KRAWCZYK, N. **Ensino Médio**: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 21-42, 2014.

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

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, julho-setembro, 2011.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Los objetos de estudio en política educacional**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores Argentinos, 2014.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos**. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, julho-dezembro, 2005.

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.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 46, p. 51-74, 2014.

_____. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez, 2014a.

[PINTO, J. M. R.](#) O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 3, 2014.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015a.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 10, p. 153-178, 2015.

RECEBIDO EM 01 DE ABRIL DE 2016.

APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2016.