

O professor como sujeito da reforma do ensino médio: uma análise a partir dos documentos oficiais

The teacher as a subject of the secondary education reform: an analysis parting from official documents

Marcos Fernando Soares Alves¹

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior²

Resumo

Recentemente, a comunidade educacional do país foi surpreendida com a imposição de uma Medida Provisória (MP) que propunha uma reforma estrutural do atual ensino médio brasileiro. Apesar de críticas de diversos pesquisadores e de alguns setores da sociedade, a MP transformou-se na Lei nº 13.415/2017, cujos pontos polêmicos são discutidos neste artigo. Caracterizado como um estudo documental, o trabalho apresenta uma análise dos diversos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a educação básica e o ensino superior. Enfatizando as informações disponíveis sobre os docentes que atuam no ensino médio, a observação dos dados permitiu inferir sobre os motivos para se estabelecer uma reforma acelerada e sem diálogo com a sociedade ou com a comunidade educacional. O resultado da análise indica uma reforma que procura minimizar, principalmente, as dificuldades historicamente apresentadas pelo estado na formação inicial de professores para atuarem na última etapa da educação básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Básica. Formação de Professores. Lei nº 13.415/2017.

Abstract

Recently, the country's educational community has been taken by surprise with the imposition of a provisional executive order which proposed a structural reform of the current brazilian secondary education. Despite criticism from several researchers and some sectors of society, the executive order was transformed into the Act no. 13,415/2017, whose polemic points are discussed in this paper. Characterized as a documentary study, the paper presents an analysis of varied data disclosed by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira) on primary and secondary education and

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá. É professor de Física no Instituto Federal do Paraná, campus Foz do Iguaçu.

² Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Maringá. Professor adjunto do Departamento de Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática na Universidade Estadual de Maringá.

higher education. Emphasizing the available information on the teachers working on secondary education, the data observation led to the inference of motives for establishing a brisk reform without dialoguing with the teachers or the educational community. The results of the analysis show a reform which intends to minimize, especially, the historical struggles presented by the State in teachers' initial training for teaching in the final stages of primary and secondary education.

Key-words: Educational Policies. Primary and Secondary Education. Teacher Training. Law n. 13.415/2017.

INTRODUÇÃO

A proposta de “Reforma do Ensino Médio”, como ficou conhecida a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), foi elaborada pelo presidente Temer por considerar esta como sendo uma das prioridades do seu governo em melhorar os índices de qualidade do ensino médio brasileiro³. A Reforma do Ensino Médio (REM), atual Lei nº 13.415/2017, foi recebida com severas críticas no campo educacional devido ao seu teor e, principalmente pela forma abrupta com que foi imposta e pela ausência de diálogo com a população e com os setores diretamente envolvidos⁴.

Os argumentos utilizados por membros do governo para a urgência da REM e que justificaria a elaboração da Medida Provisória (MP) podem ser definidos como os seguintes: a possibilidade de diversificação curricular pelos sistemas de ensino mas inviável devido à obrigatoriedade dos alunos cursar muitas disciplinas; além de extenso, o currículo do ensino médio é superficial e fragmentado, não dialoga com os jovens, com o setor produtivo e muito

³ Matéria disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/reforma-do-ensino-medio-e-prioridade-do-governo-diz-mendonca-filho>>. Acesso em: 27 maio 2017.

⁴ De acordo com matéria veiculada na página eletrônica da Câmara dos Deputados, o presidente Michel Temer e o ministro da Educação Mendonça Filho afirmaram, respectivamente, que “por meio de medida provisória ela [a REM] ganharia um espaço no debate nacional e realmente houve grande movimentação no País” e que, provavelmente ao se referir sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2016 o qual possuía o teor da atual reforma, “houve debate [...]”. Disponível em: <www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523264-SANCIONADA-LEI-DO-NOVO-ENSINO-MEDIO.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

menos com as demandas do século XXI; os estudantes de baixa renda não se interessam pela escola; há um grande número de jovens fora da escola; os alunos, no atual ensino médio (EM), possuem péssimo desempenho educacional e apresentam resultados ínfimos em avaliações externas e em larga escala; a qualidade do ensino decresceu, de acordo com os resultados educacionais, apesar do EM ter sua oferta universalizada; o EM brasileiro está em retrocesso; entre outras considerações (BEZERRA FILHO, 2016).

Apesar dos inúmeros fatores apontados pelo governo para a urgência da REM, segundo trabalhos recentemente publicados (CUNHA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017), é possível afirmar que essa reforma, do modo como foi estabelecida, possui público e objetivos evidentes, tais como: destina-se claramente aos jovens oriundos das camadas mais populares da sociedade e demonstra explicitamente a posição assumida pelo MEC de uma divisão de classes da educação brasileira (MOTTA; FRIGOTTO, 2017); retoma “[...] a antiga concepção do Ensino Médio como preparação do ensino superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379); e a contenção da demanda em volume de recursos e vagas pelo ensino superior e a transferência às instituições de ensino superior privadas dos encargos financeiros pelo financiamento estudantil como explicação da MP.

Na tentativa de entender e inferir sobre a urgência na proposição da MP, este trabalho pretende avaliar dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que geralmente são utilizados pelo poder executivo para propor políticas educacionais, tais como aqueles utilizados por Bezerra Filho (2016) na exposição dos motivos, mostrados anteriormente, para a elaboração de uma reforma do EM. A análise de dados educacionais é importante pois, infelizmente, os “resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados” e “tal lógica promove a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas; quando não, servem para legitimar decisões já tomadas” (KRAWCZYK, 2014, p. 24).

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho qualitativo e caracterizado como pesquisa documental. A pesquisa documental se utiliza de documentos publicados por órgão oficiais, como neste caso os publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e configura-se tais documentos como fonte importante de pesquisa em várias áreas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Motta e Frigotto (2017), ao analisarem criticamente a urgência da REM, identificaram que os estudantes são os sujeitos impactados diretamente pela medida. Por isso, é importante destacar que consideramos o professor também como o “sujeito da reforma”. Portanto, buscamos expor neste trabalho uma série de informações e a análise de diversos dados educacionais publicados pelo INEP, tendo o intuito de explorar o cenário educacional em que foi inserida a REM com foco no professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a leitura de quatro trabalhos publicados em 2017, pode-se perceber que as discussões sobre a REM se dão a partir do conteúdo da MP nº 746/2016 ou da Lei nº 13.415/2017, passando por aspectos relacionados aos alunos, “sujeitos da reforma”, e ao retrocesso que a reforma impõe sobre a educação básica (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), pelos debates sobre a flexibilização no EM (KUENZER, 2017), sobre a reforma como um desencadeamento da crise no ensino superior (CUNHA, 2017) e nas disputas hegemônicas no campo do currículo (FERRETI; SILVA, 2017). No entanto, pouco ou quase nada é apresentado sobre o “outro” sujeito da reforma, o professor. Nesse sentido, entendemos como relevante trazer o docente nesta discussão, uma vez que também o reconhecemos como ator central da reforma em curso, e apresentar outros aspectos que podem ser considerados

preponderantes para a imposição da REM, tal como a escassez de professores na educação básica, pois em relação a esta grave situação

[...] que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país. Pois como alertou o Conselheiro Mozart Ramos, o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 2).

Procurando contribuir nas discussões sobre os aspectos mencionados anteriormente, faremos algumas considerações sobre o texto da REM e, de acordo com dados oficiais, abordaremos o perfil do professor brasileiro na educação básica.

Breves considerações sobre a Lei nº 13.415/2017

A proposição escolhida pelo atual governo para reestruturar o ensino médio foi a MP, que pode ser adotada somente pelo Presidente da República, em caso de urgência e relevância, e que passa a ter efeito imediato a partir da sua publicação.

A MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, conhecida como Reforma do Ensino Médio, estabelece uma alteração significativa no formato atual do EM e, de acordo com os Editores da Revista Educação & Sociedade (2016), se apresenta como um retrocesso a esta etapa de escolarização. Além disso, foi publicada sem que ocorresse um mínimo debate com a sociedade brasileira em geral ou com a comunidade educacional do país.

A MP foi aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, definindo assim o “Novo Ensino Médio”, tal como tem sido denominado pelo governo. Comparativamente à MP, não houve muitas modificações no texto da Lei. O texto aprovado altera, mormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No

entanto, mediante Motta e Frigotto (2017, p. 361- 362), pode-se afirmar que a Reforma do Ensino Médio ocorre em duas etapas:

[...] uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está finalizando as discussões; e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral.

Com a alegação de que o atual EM possui muitas disciplinas, é desinteressante aos jovens e que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI, de acordo com argumentos utilizados pelo Ministro da Educação ao Presidente da República (BEZERRA FILHO, 2016), a Lei 13.415/2017 estabelece novos padrões para a carga horária anual do EM e para as disciplinas da BNCC, define as áreas do conhecimento e os itinerários formativos, entre outros aspectos. Entre as principais alterações realizadas na LDB, por meio da Lei 13.415/2017, e que são objetos de análise e discussão neste trabalho, estão (BRASIL, 2017a):

- Progressiva ampliação da carga horária anual para 1.400 h, devendo os sistemas de ensino, no prazo de cinco anos, atingir 1.000 h (Art. 24, § 1º);
- Define que a BNCC não poderá ter carga horária superior a 1.800 h da carga horária total do ensino médio, que quando estiver em pleno funcionamento será de 4.200 h (Art. 35-A, § 5º);
- Determina as áreas do conhecimento (Art. 35-A) e os itinerários formativos (Art. 36), que são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, V - formação técnica e profissional;
- Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia são obrigatórios (Art. 35-A, § 2º). Diferentemente do que havia sido publicado na MP, o ensino de Arte, como componente curricular, continua obrigatório (Art. 26, § 2º);

- O estudo da língua portuguesa e da matemática (Art. 35-A, § 3º), bem como o da língua inglesa são obrigatórios em todas as séries do ensino médio (Art. 35-A, § 4º);
- A formação de professores para atuar na educação básica se dará em cursos de licenciatura plena, admitida como formação mínima para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art. 62).

A ampliação das atuais 800 horas para as 1.400 horas anuais tem por objetivo a educação em tempo integral, previsão esta que compõe a Meta 6 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), aliás, não é mencionado na Lei nº 13.415/2017. Os conteúdos comuns que destinam ao cumprimento da BNCC e a parte diversificada que levam em conta as características regionais e locais, desde que harmonizada à BNCC, não poderão possuir carga horária superior a 42,8% do tempo total de integralização do EM regular; o restante será composto pelos itinerários formativos. Kuenzer (2017) critica a organização curricular apresentada pela reforma afirmando que a redução das disciplinas comuns a no máximo 1.800 horas e que a autonomia dada aos sistemas de ensino poderá criar um currículo cuja carga horária comum seja ainda menor.

A reestruturação de um currículo obrigatório e comum a todos os estudantes do EM para um currículo que indica a flexibilização é um dos pontos polêmicos da reforma. O conteúdo das propagandas elaboradas pelo governo e veiculadas na mídia pressupõe a flexibilização do currículo do EM e indica que a escolha dos itinerários formativos será facultada aos alunos, exceto os componentes obrigatórios. Todavia, como determinado por Brasil (2017a), os itinerários serão ofertados conforme “[...] a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36) e “a organização das áreas [...] será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Art. 36, § 1º). Portanto, se os sistemas de ensino legislarão sobre a temática, não é possível afirmar que a escolha será efetivamente realizada pelo estudante. Para Kuenzer (2017), os

sistemas de ensino poderão restringir a possibilidade de escolha pelo aluno e, assim, o discurso de flexibilização pode levar ao enrijecimento.

Outro aspecto a se considerar é se as escolas de fato oferecerão todos os itinerários formativos, pois, caso contrário, os estudantes, ao optarem por um itinerário não ofertado pela escola mais próxima à sua residência, seriam levados a trocar de instituição. Isso obviamente limitará a possibilidade de escolha dos alunos e fará com que muitos se conformem com o que será oferecido pela escola em que estão matriculados. Este é um ponto importante pois, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016, 12,4% das escolas brasileiras possuem até 50 alunos matriculados em todo o EM (BRASIL, 2017b).

Os docentes que atuam no ensino médio

Os itens da Lei nº 13.415/2017 apresentados anteriormente são importantes já que, além de refletirem sobre os alunos, incidem diretamente sobre o Professor. Desta forma, é fundamental considerar os professores, bem como os docentes em formação inicial, também como sujeitos dessa reforma a qual não lhes permite vislumbrar o real cenário de trabalho no contexto da REM.

Segundo informações do INEP, são 2,2 milhões de professores atuando na educação básica brasileira (BRASIL, 2017b). Do total de docentes, 21,7% deles trabalham em duas ou mais escolas; 20,6% trabalham exclusivamente na rede privada, 3,8% atuam tanto em instituições públicas quanto privadas e os demais atuam somente na rede pública de ensino. Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores possuem ensino superior completo, destes, 90,0% possuem licenciatura, ou seja, mais de 1,5 milhão de professores.

Ao avaliar os dados relativos somente ao EM, são 519,7 mil professores trabalhando nesta etapa da educação. A formação superior com licenciatura, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, é uma realidade para

82,9% deles (BRASIL, 2017b). Ademais, quase a metade do total de professores, 41,8%, trabalha em duas ou mais escolas.

Destarte, a partir das informações, percebe-se que a maior parte dos professores do EM brasileiro trabalha em escolas públicas e possuem formação superior em licenciatura, e um número considerável deles se desloca entre várias escolas para completar a carga horária docente semanal. Em relação a isto, Krawczyk (2011) salienta que, a fim de reduzir o abandono escolar, se tem buscado estratégias de fixação dos alunos na escola, mas o mesmo não acontece aos professores que devem se deslocar entre diferentes escolas para preencher a carga horária. Esta situação poderia ser ainda pior caso se analisasse, de modo isolado, as disciplinas que possuem somente uma ou duas hora-aula por semana.

A partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas, é possível construir uma relação que apresenta o “Indicador de Adequação da Formação Docente” para o EM (BRASIL, 2017b, p. 28), Tabela 1. Na tabela, a coluna denominada GL mostra o percentual de disciplinas que são ministradas por professores que possuem licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; a coluna definida como GS representa o percentual de disciplinas que são ministradas pelos professores que possuem bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam, por professores com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente da que leciona, formação superior em outras categorias não consideradas e também aqueles sem formação superior. Os indicadores GL e GS, mostrados na Tabela 1, estabelecem uma relação quantitativa entre a formação inicial dos professores, em nível superior, e a disciplina que ministram.

Tabela 1: Indicador de Adequação da Formação Docente em 2016

Itinerário Formativo	Disciplina	GL (%)	GS (%)
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	79,3	20,7
	Língua Estrangeira ⁵	55,2	44,8
Matemática e suas tecnologias	Matemática	74,1	25,9
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	41,4	58,6
	Química	60,6	39,4
	Biologia	79,4	20,6
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	69,7	30,3
	Geografia	71,4	28,6
Formação Técnica e Profissional	-----	----	----
	Arte	39,8	60,2
	Educação Física	77,4	22,6
	Filosofia	43,1	66,9
	Sociologia	25,8	74,2

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP/MEC (BRASIL, 2017b).

É importante observar que na Tabela 1 há algumas disciplinas que não foram inseridas em nenhum itinerário formativo, isso porque a MP n° 746/2016 não fazia menção direta aos componentes curriculares Filosofia, Arte, Educação Física e Sociologia, o que foi interpretado como exclusão destas disciplinas. No entanto, provavelmente devido às inúmeras críticas sofridas, a Lei n° 13.415/2017 apresentou certo recuo e inseriu em seu texto que a BNCC, referente ao EM, deverá incluir “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a, p. 1). Porém, elas permanecem excluídas do quadro das disciplinas que compõem esta etapa de ensino, exceto, de acordo com Brasil (2017a), a disciplina de Arte. Portanto, como a Reforma do Ensino Médio insere sobre a BNCC diversas definições e obrigações, é possível inferir que, por esses motivos, a versão final da base para esta etapa ainda não foi divulgada até a data da conclusão deste trabalho.

Como é mostrado na Tabela 1, o alto percentual de professores com formação superior em licenciatura, relatado anteriormente (82,7% dos

⁵ Com a Lei da Reforma do Ensino Médio, somente o Inglês passa a ser obrigatório.

professores do EM), não se refere necessariamente a uma adequada formação docente para esta etapa de escolarização, visto que muitos deles não lecionam a disciplina de sua formação. As disciplinas com os mais altos índices de professores sem formação em licenciatura específica (com valores superiores a 39,4%) são: Sociologia, Arte, Física, Filosofia, Língua Estrangeira e Química. É relevante ponderar também que além dos dados mostrados, Brasil (2017b) indica que há um número significativo de docentes que ministram estas disciplinas sem possuir formação superior (tal situação alcança quase 10% dos professores de Física) e é ainda mais expressivo o número de professores que as lecionam, mas que possuem licenciatura ou complementação pedagógica em outras áreas (mais de 50% das disciplinas de Sociologia se encontram nessa situação; em Física o percentual é de quase 40%).

Os dados mostrados na Tabela 1 causam certo desconforto, pois é grande o percentual de docentes sem formação específica que atuam no EM. Por isso, a seguir, procurou-se analisar também as informações divulgadas pelo INEP por meio do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2014, em que é possível estabelecer um panorama das licenciaturas no país (BRASIL, 2017c).

As licenciaturas e a carência de professores na educação básica

Entre os anos de 2003 a 2014, período em que os dados são mostrados no Censo 2014, o número total de matrículas no ensino superior brasileiro cresceu anualmente. Em 2014 o total de matrículas era de 7.805.816, as quais 1.466.635 correspondiam a alunos matriculados em cursos de licenciaturas, ou seja, 18,8% do total. Todavia, 44,3% deles estavam matriculados em cursos de Pedagogia. A licenciatura em Educação Física, segundo curso de formação de professores com maior taxa de matrículas, correspondente a outros 10,2%. Os cursos de licenciatura que apresentam, de acordo com Brasil (2017c), os maiores números de alunos matriculados são mostrados na Tabela 2.

Tabela 2: Número de matrículas nas licenciaturas durante o ano de 2014

Curso de Licenciatura	Matrículas	Percentual (%)
Pedagogia	648.998	44,3
Educação Física	149.011	10,2
Biologia	88.294	6,0
História	86.661	5,9
Matemática	84.522	5,8
Língua/Literatura Portuguesa	80.737	5,5
Geografia	50.723	3,5
Língua/Literatura Estrangeira Moderna	48.383	3,3
Língua/Literatura Portug. e Língua Estrang. Moderna	39.081	2,7
Química	35.892	2,5
Física	25.102	1,7
Filosofia	20.046	1,4
Artes Visuais	17.609	1,2
Sociologia	15.220	1,0
Música	14.855	1,0
Ciências	13.183	0,9
Arte (Educação Artística)	6.692	0,5
Teatro (Artes Cênicas)	4.898	0,3

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP/MEC (BRASIL, 2017c)

Observe que, como mencionado anteriormente, as disciplinas que compõem o grupo das componentes inicialmente excluídas pela REM, ou seja, Arte (0,5%), Sociologia (1,0%) e Filosofia (1,4%), apresentam os mais baixos índices de matrículas nas licenciaturas. A única exceção neste grupo é a disciplina de Educação Física. Na sequência, com os menores índices de matrículas, encontram-se disciplinas vinculadas ao itinerário formativo de Ciências da Natureza e suas tecnologias. De acordo com a Tabela 2, para as licenciaturas vinculadas a este itinerário, constata-se que o número de alunos em Física representa aproximadamente 16,8%, e em Química em torno de 24,0% do total dos matriculados. A Biologia corresponde a 59,2% dos licenciandos no itinerário considerado. A existência de cursos com melhores índices dentro de cada grupo, Educação Física e Biologia, pode ser justificada

pelo maior interesse das instituições particulares de ensino superior na oferta de tais cursos⁶.

De forma a complementar o que foi exposto e discutido até aqui, analisou-se ainda o Censo Escolar 2013: Perfil da Docência no Ensino Médio Regular, que apresenta importantes dados e informações sobre a docência em cada disciplina do EM (BRASIL, 2015). Estes dados estão mostrados na Tabela 3, que apresenta as relações existentes entre a demanda atual de professores e a necessidade de novos professores para lecionar no EM, conforme os argumentos adotados pelo INEP. O número entre parênteses nas duas últimas colunas da Tabela 3 representa a quantidade de aulas que foi utilizado pelo INEP para a estimativa da necessidade atual de professores.

Tabela 3: Demanda e necessidade de professores para o ensino médio em 2013

Disciplina	Demand a de Profs.	Total de Profs.	Leccionam apenas a disciplina no EM	Possuem formação específica ⁷	Turmas sem Prof. com formação específica	Necessida de atual de Profs. ⁸	Necessida de atual de Profs. ⁴
Arte	16.780	45.516	2.692	9.694 (21,3%)	214.222	15.595 (2)	8.900 (1)
Biologia	26.848	52.534	9.647	35.141 (66,9%)	68.870	12.536 (3)	9.953 (2)
E. Física	8.390	45.982	6.122	30.440 (66,2%)	98.422	11.591 (2)	8.516 (1)
Filosofia	16.780	45.104	4.683	9.823 (21,8%)	169.355	12.299 (2)	7.006 (1)
Física	26.848	50.543	9.711	13.565 (26,8%)	171.168	19.662 (3)	13.243 (2)
Geografi a	16.780	52.157	5.678	29.762 (57,2%)	94.265	15.523 (3)	11.988 (2)
História	16.780	54.736	5.820	33.754 (56,5%)	88.565	15.644 (3)	12.324 (2)
L. Estrang.	16.780	60.642	7.120	28.401 (46,8%)	127.125	12.288 (2)	8.316 (1)

⁶ De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 elaborada pelo INEP, 73,9% das matrículas na licenciatura em Educação Física no ano de 2015 se concentram nas instituições de ensino superior privadas; esse percentual era de 30,1% para o curso de licenciatura em Biologia que, comparado a Física (5,16%) e Química (13,7%), também apresenta índice considerável. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

⁷ Considerando os docentes com licenciatura plena na área específica ou afim (Física e Ciências Naturais, por exemplo) ou bacharéis com complementação pedagógica.

⁸ Considerando que existem 1.214 professores de Sociologia, 2.206 de Educação Artística, 1.714 de Filosofia, 2.545 de Física, 3.408 de Química, 4.343 de Língua Estrangeira, 6.791 de História, 6.096 de Geografia, 5.400 de Educação Física, 9.471 de Matemática, 5.649 de Biologia e 13.271 de Língua Portuguesa próximos de se aposentarem (BRASIL, 2015).

L. Port.	33.560	84.648	15.344	63.993 (75,6%)	53.920	22.258 (5)	20.011 (4)
Matem.	33.560	74.595	13.867	49.606 (66,5%)	74.770	21.933 (5)	18.817 (4)
Química	26.848	45.365	11.064	19.600 (43,2%)	123.112	15.719 (3)	11.103 (2)
Sociologia	16.780	47.961	4.656	5.663 (11,3%)	213.965	14.587 (2)	7.900 (1)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP/MEC (BRASIL, 2015)

Para o cálculo da demanda de professores, segundo Brasil (2015), se considerou que em 2013 haviam 8,3 milhões de alunos matriculados no EM regular, distribuídos em 268,4 mil turmas, em 27,4 mil estabelecimentos de ensino e que um professor poderá exercer atividades em sala de aula, de acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, por 26,7 horas/aula (60 min) ou 32 horas/aula (50 min). Além disso, cada professor trabalha em regime de 40 horas, possui aulas de 50 min, atuam apenas no EM e em uma única disciplina (BRASIL, 2015).

Os dados mostrados na Tabela 3 indicam que a metodologia adotada pelo INEP não condiz com a realidade brasileira. A irrealidade dos dados apresentados pelo INEP é algo considerado pela própria instituição ao afirmar que os números se estabelecem como uma estimativa e avalia que considerar os critérios utilizados para o cálculo é de “fundamental importância para entender a atual organização dos docentes que atuam no EM e propor soluções para o problema de escassez de professores” (BRASIL, 2015, p. 11).

Da totalidade de professores existentes para cada disciplina, terceira coluna da Tabela 3, o percentual dos que lecionam apenas a disciplina considerada e atuam somente no EM, quarta coluna, é inferior a 20,0% em quase todas as disciplinas. Ademais, desde 2013 as disciplinas de Sociologia, Arte, Filosofia, Física e Química são as que possuem os menores índices de professores com formação específica na área em que atuam. Portanto, é preocupante a adequação da formação dos docentes que atuam na educação básica no Brasil.

As matrículas no EM brasileiro vêm se expandindo desde meados da década de 1990 (KRAWCZYC, 2009), com perspectiva de maior ampliação

devido a recente obrigatoriedade desta etapa aos jovens brasileiros, e isto tem explicitado novos desafios à educação nacional. Entre os desafios, ganha destaque a formação de professores para atuar nesta etapa de escolarização em número e qualidade adequados. Neste sentido, há algum tempo muitos pesquisadores têm anunciado o apagão de professores em diversas áreas do conhecimento, principalmente em Ciências da Natureza (KRAWCZYK, 2009; ARAUJO; VIANNA, 2011; MOZENA; OSTERMANN, 2016). Tal fato também foi apontado no relatório elaborado pela “Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no EM (CNE/MEC)” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Por meio dos dados apresentados ao longo deste trabalho, percebe-se que a preocupação dos pesquisadores é fundamentada.

Araujo e Vianna (2011) argumentam que o governo federal tem procurado, muitas vezes por intermédio de improvisos, enfrentar a carência de professores. Entretanto, as estratégias utilizadas para resolver o problema da falta de docentes como, por exemplo, cursos a distância, não tem até agora surtido efeitos significativos (KRAWCZYK, 2009). Mozena e Ostermann (2016) afirmam que a carência de professores é uma temática que não pode ser esquecida nos debates sobre a política de um currículo nacional e, pode-se acrescentar sobre a reforma do EM.

Araujo e Vianna (2011), ao analisarem a carência de professores do itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática, considerando o ano de 2007, estimaram que o cenário da demanda de professores é muito superior aos dados apontados na Tabela 3. De acordo com os autores, a carência para o curso de licenciatura em Física, por exemplo, chega a 50 mil professores e que para atender a este déficit, de forma que o número de concluintes nesta área seja equivalente à carência, seriam necessárias mais de 209 mil vagas na licenciatura em Física.

Desta forma, é interessante verificar a quantidade de ingressantes e formandos nos cursos de licenciatura. Levando-se em conta apenas o itinerário formativo de Ciências da Natureza, entre 2001 e 2013, de acordo

com Brasil (2015), ingressaram 101 mil alunos em cursos de licenciatura em Física. Porém, no mesmo período, somente cerca de 23,2% dos ingressantes concluíram a graduação. Na licenciatura em Química, dos 136 mil ingressantes apenas 34,0% deles se formaram. Para o caso da licenciatura em Biologia, ingressaram aproximadamente 420 mil estudantes e 21,5% dos licenciandos concluíram o curso. Observando rapidamente esses valores, é fácil imaginar que o número de concluintes satisfaz a escassez de professores mostrada na Tabela 3, porém, Araujo e Vianna (2011, p. 821) chamam a atenção de que há uma “evasão de licenciados das escolas”, ou seja, não há garantias de que os formados atuarão como professores na educação básica. Cabe frisar que estes números não possuem a intenção de aferir nada sobre a evasão nos cursos de licenciatura, pois essa temática é extremamente complexa e não se dá pela aritmética simples entre o número de ingressantes e de concluintes. Nota-se, contudo, que o número de concluintes é extremamente baixo, tendo em vista que muitos não atuam como professores da educação básica após a titulação.

Para Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 17), o reduzido interesse dos jovens em ingressarem no magistério é decorrente “[...] dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente”. Ao analisarem o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2005, Gatti e Barreto (2009) já apontavam este fato. Os autores verificaram que, excluindo-se a pedagogia, apenas 48,6% dos licenciandos responderam que optaram pela licenciatura, pois queriam ser professores; além disso, 23,4% concebiam à docência como uma segunda oportunidade caso não conseguissem exercer outra atividade. Complementarmente, Costa e Oliveira (2011), ao avaliarem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006, verificaram que ser professor era a atividade principal apenas para 74,9% dos docentes que atuavam no EM. Portanto, é necessário aumentar a atratividade da carreira docente e as

condições de trabalho para que mais alunos se interessem pela docência e permaneçam na escola.

No relatório elaborado por Ruiz, Ramos e Hingel (2007), foram indicados os seguintes enfrentamentos: a) quanto a remuneração docente: criação de um piso nacional e formas de promover o desempenho e a carreira profissional do professor; b) sobre a formação de professores: a oferta de vagas nas licenciaturas é insuficiente para atender a demanda e os índices de evasão são elevados, fatores este que poderiam resultar no “Apagão do Ensino Médio” (p. 12). Portanto, no que se refere ao aumento do número de candidatos e ingressos nos cursos de licenciatura, a permanência do licenciando na universidade e do interesse do profissional em atuar na escola, se os aspectos que levam os professores a se esquivarem da carreira do magistério na educação básica não fizerem parte de ações concretas do estado, o país continuará com professores em número e qualidade insatisfatórios para atuarem nas escolas (ARAUJO; VIANNA, 2011).

A partir das informações das Tabelas 1 e 3 e considerando a hipótese de que ao se tornar flexível e facultada ao aluno a escolha do itinerário formativo a cursar, exceto os obrigatórios, cogita-se a hipótese de que um número pequeno de estudantes opte por itinerários como o de Ciências da Natureza e suas tecnologias, o que reduziria drasticamente a necessidade de professores para esta área do conhecimento. Assim, ao admitirmos esta possibilidade como verdadeira, o governo, ao defender a REM como necessária para melhorar a qualidade da educação básica brasileira, livra-se também da debilidade nacional em formar professores com licenciatura plena em número suficiente para atender a escassez nestas áreas e, obviamente, para aquelas excluídas por meio da Lei nº 13.415/2017. Neste sentido, em muitas escolas a oferta dos itinerários formativos será governada por “áreas que dependem menos de docentes qualificados e de materiais e tecnologias mais sofisticadas” (KUENZER, 2017, p. 36). Portanto, há de se concordar com a autora no sentido de que “[...] não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de

professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas [...]” (KUENZER, 2017, p. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, expomos alguns argumentos utilizados pelo governo para justificar a urgência para propor a REM e procuramos apresentar o cenário educacional em que a reforma foi imposta. Durante a análise, buscamos dar ênfase às informações relativas aos docentes que atuam nesta etapa de ensino e mostramos que é significativo o número de professores que atuam nas escolas sem formação superior, sem licenciatura e que lecionam disciplinas diferentes da sua formação inicial. Além disso, percebemos que quase 42,0% dos professores do EM atuam em duas ou mais escolas para completar sua carga-horária e muitos não consideram a docência como sua principal atividade profissional.

Apresentamos também, com base nos dados do INEP, a demanda atual de professores para o EM e o número de matrículas nos cursos de licenciatura para cada uma das componentes curriculares ofertadas na escola. Desta forma, observamos que as disciplinas que tiveram a sua obrigatoriedade suspensa pela Lei nº 13.415/2017, como é o caso principalmente de Sociologia e Filosofia, ou foram “transformadas” em itinerários formativos, tal como as disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, são aquelas que possuem maior carência de professores e menor taxa de matrículas entre os cursos superiores de licenciatura. Portanto, como fruto da análise dos dados, foi possível estabelecer relações entre a carência de professores para atuar no EM e a necessidade de se reestruturar a última etapa da educação básica.

Ao longo das últimas décadas e pela recente obrigatoriedade do EM aos jovens de até 17 anos, houve uma ampliação do número de matrículas na educação básica brasileira. Esse crescimento não foi acompanhado de investimentos suficientes para satisfazer a demanda. Assim sendo, a

qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas tem sido questionada pela sociedade e, infelizmente, é comum que a culpa pelo fracasso escolar seja transferida unicamente ao professor. Vale ressaltar que à medida que o estado estabelece políticas e reformas educacionais, tende a aumentar, perante a sociedade, a isenção do governo e a ampliar a culpa do docente pela ineficiência formativa dos alunos. A insatisfação em relação à última etapa de escolarização faz com que se acredite que de fato deva haver uma reforma nesta etapa de ensino, e não discordamos disso. No entanto, não se pode esperar o sucesso de uma reforma que é promovida de maneira unilateral.

Diferentemente dos argumentos apontados pelo governo, acreditamos que a reforma em curso não tem, necessariamente, o intuito de melhorar a qualidade do EM ou de fornecer ao jovem a possibilidade de escolher o seu futuro por meio dos itinerários formativos. O interesse real pode estar relacionado diretamente em aplicar uma medida paliativa, porém de profundas consequências às deficiências históricas do Estado em preparar a escola e o professor em quantidade e formação adequada para atender a universalização da matrícula dos jovens no EM. Portanto, uma reforma que empurra aos jovens das camadas populares a ineficiência do Estado, retira deles a possibilidade de acesso a uma formação mais ampla e geral e limita a sua escolha às possibilidades do sistema de ensino, que de fato deveria ser questionada.

Por último, consideramos este um importante estudo sobre a REM e ressaltamos a relevância, tal como apontada por Araujo e Vianna (2011), de se manter trabalhos contínuos de análise dos documentos sobre a educação básica e o ensino superior publicados por órgãos oficiais, a fim de avaliar a formulação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A Carência de professores de Ciências e Matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. *Ciência e Educação*, v, 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

- BEZERRA FILHO, J. M. *EM n° 00084/2016/MEC*. Brasília, 15 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.
- BRASIL. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- _____. *Censo Escolar 2013: Perfil da Docência no Ensino Médio Regular*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+2013+-+Perfil+da+Doc%C3%Aancia+no+Ensino+M%C3%A9dio+Regular/da035f31-ce95-4cb5-b43c-a4271ebb1cde?version=1.3>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- _____. *Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, Edição extra n° 184-A, set. 2016.
- _____. *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 2017a.
- _____. *Censo Escolar da Educação Básica de 2016: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.
- _____. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP, 2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2014/18f31c19-9885-4d1d-ba53-06008b11531e?version=1.6>>. Acesso em: 04 jun. 2017.
- COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011.
- CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.
- EDITORES DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Uma reforma apressada, falha e antidemocrática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-925, 2016.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n° 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009 (Relatório de pesquisa).
- KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- _____. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.
- KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 2, p. 327-332, 2016.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores do ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC, 2007.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, p.1-15, 2009.