

CONDIÇÕES DE OFERTA NO ENSINO MÉDIO ALAGOANO E GOIANO: DESAFIOS À PERMANÊNCIA EXITOSA

MÔNICA DE MORAIS SAMPAIO SILVA

Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Maceió, Alagoas, Brasil

GILVAN LUIZ MACHADO COSTA

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: O presente artigo aborda as condições de oferta no Ensino Médio em Alagoas e Goiás. Foram utilizados indicadores do Censo Escolar nos anos de 2016 e 2019. Adotou-se a dialética enquanto abordagem teórico-metodológica. O estudo aponta as desigualdades educacionais entre dois estados de uma mesma nação e a distância que ambos estão da materialização do proposto nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A análise dos dados revelou desafios relativos à escola e ao professor. Ao Ensino Médio é relevante e urgente que todos os jovens de 15 a 17 anos o frequentem, que suas salas de aula sejam constituídas por menos estudantes, que seus professores tenham formação e condições de trabalho adequadas e, por fim, mas não menos importante, que as escolas apresentem infraestrutura adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Infraestrutura. Condições de Trabalho.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem movimentado o debate educacional nas últimas décadas e evidencia projetos em disputa. Ganha destaque no tempo presente a sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que traz uma proposta de reforma ancorada na flexibilização curricular (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). A referida lei coloca holofotes sobre a política curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões a universalização da última etapa da Educação Básica e a valorização dos profissionais, centrais na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

No Brasil, o direito à educação ganha força na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Durante séculos, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade¹ a todos os brasileiros. A educação brasileira tem se apresentado com sua face dualista: uma escola com ampla infraestrutura para poucos e uma escola massificada para muitos. Vale destacar que a CF/88 incorpora o rol de direitos humanos fundamentais, incluindo o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais (BRASIL, 1988). Trata-se, dessa forma, de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Tem-se como pressuposto que a ênfase das políticas públicas para o Ensino Médio tem como centralidade, além da avaliação externa, o currículo. Ao mesmo tempo,

outras dimensões estão ausentes. As questões de acesso e permanência exitosa na última etapa da Educação Básica foram silenciadas de forma reiterada. Do mesmo modo, as dimensões da valorização do professor. Destaca-se que por permanência exitosa compreende-se um percurso formativo no Ensino Médio “sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento” (CONAE, 2010, p. 62). Nesse contexto de ausência, contrapõem-se as metas do PNE que recuperam a importância do acesso e da permanência no Ensino Médio com qualidade social (BRASIL, 2014).

Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar os fatores que impedem/dificultam a universalização da última etapa da Educação Básica, que se constitui em seu acabamento (CURY, 2008). Sugere também problematizar as assimetrias regionais e estaduais (DOURADO, 2013). É nesse sentido que o artigo aqui apresentado se faz importante, porque ele surge da compreensão da importância de identificar e analisar dados de estados da federação distintos, dentro de um mesmo país, e que podem materializar as metas do PNE de forma diferenciada. Para Dourado (2013), os estados da federação são assimétricos no que tange à universalização da Educação Básica. Entende-se que a manutenção das assimetrias evidencia um contexto de exclusão, que importa ser superado.

Os estados da federação, por força da CF/88, são os responsáveis prioritários pela universalização do Ensino Médio (BRASIL, 1988). Compreender a materialização das metas do PNE nos estados torna-se fundamental. Nesta pesquisa serão focados os limites e desafios de dois estados da federação, nomeadamente Alagoas e Goiás. O primeiro estado apresenta uma história de indicadores educacionais preocupantes. O segundo estado se destacou em 2019 com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio (INEP, 2019). Com base no exposto, redigiu-se a seguinte pergunta-diretriz: quais condições de oferta do Ensino Médio são oportunizadas nos estados de Alagoas e Goiás?

A natureza da pergunta-diretriz se aproxima da abordagem dialética, por permitir analisar os aspectos quantitativos e qualitativos relacionados à universalização do Ensino Médio com qualidade social nas redes estaduais de ensino público dos estados de Alagoas e Goiás. Compreende-se que a temática está inserida em um contexto mais amplo, o que a aproxima da abordagem dialética, por ser “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356). Vale destacar que, no movimento de explicar a realidade do Ensino Médio nos referidos estados da federação, enfatiza-se que “nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação” (WACHOWICZ, 2001, p. 173).

A abordagem teórico-metodológica utilizada permitiu analisar o objeto de estudo, tomando-o na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Deste modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à gestão da educação e da escola “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).

Adotou-se como eixo de análise a universalização do Ensino Médio com qualidade em uma de suas dimensões: condições de oferta no Ensino Médio. Buscaram-

se dados quantitativos referentes aos Planos Sistema e Professor nos estados de Alagoas e Goiás. O primeiro foca as questões relacionadas à infraestrutura das escolas, e o segundo, a formação e condições de trabalho docente. Foram extraídos indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP, referentes ao período 2013 a 2019, por meio do Censo Escolar. Priorizaram-se os indicadores Média de Alunos por Turma, Infraestrutura das Escolas, Adequação da Formação Docente e Esforço Docente. A discussão realizada no artigo contempla, inicialmente, a escola e os seus limites com relação às instalações físicas adequadas à permanência exitosa do estudante e, em seguida, os professores, com acento nas efetivas condições de trabalho.

ASPECTOS DAS ESCOLAS: NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA E INFRAESTRUTURA

A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira, ainda que tenha sido reconhecida como um dos direitos sociais garantidos para todos os cidadãos na CF/88, em seu art. 6º (BRASIL, 1988). Milhões de brasileiros permanecem excluídos deste direito, seja no sentido literal, seja na concepção de exclusão como um processo que inclui os sujeitos, mas sob condições precárias (CURY, 2008).

Com base em indicadores educacionais, analisam-se aspectos relacionados à materialização da política educacional dos estados de Alagoas e Goiás, no âmbito do Ensino Médio, no que se refere à garantia das condições de oferta adequadas. De modo mais específico, incluem-se nesse bojo a média de alunos por turma, a infraestrutura escolar, a formação docente e a jornada de trabalho, entendidas como requisitos necessários para efetivação da qualidade social da educação (CARREIRA; PINTO, 2007).

Inicialmente, apresenta-se o indicador Média de Alunos por Turma. Cabe frisar que o referido indicador corresponde à divisão do número de turmas pelo número de matrículas em determinada etapa da Educação Básica. A Tabela 1 traz a média de alunos no Ensino Médio, nos anos de 2016 e 2019, na dependência administrativa estadual, o que permite avaliar a quantidade de alunos em sala de aula.

Tabela 1 – Média de alunos por turma no Ensino Médio, dependência administrativa estadual, no período de 2016 a 2019

Brasil e UF	Taxas	2016			2019		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	Estadual	32,4	30,5	29,9	31,5	29,4	29,2
Alagoas	Estadual	39,0	35,6	35,7	37,0	34,3	33,2
Goiás	Estadual	29,2	27,4	27,6	29,5	28,2	27,9

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados de Brasil (2019c).

Observa-se, de acordo com a Tabela 1, que em 2016 o Brasil mantém uma média percentual, nas três séries, de 30,9 alunos por sala de aula. Alagoas, de 36,8 e Goiás, de 28,1. Alagoas se destaca por superar a média de alunos por turma no Brasil, enquanto a do estado de Goiás se mantém abaixo da média brasileira. No ano de 2019, o Brasil se mantém com uma média de 30 alunos, Goiás com 28,5 alunos e Alagoas com 34,8 alunos por turma, mantendo-se este ainda acima e afastado da média nacional. Vale destacar que em Alagoas se pode encontrar salas com 40 alunos e outras com 30, por

exemplo. Pode-se ressaltar a quantidade expressiva de alunos na 1ª série em 2019. Com 37 alunos por turma, Alagoas se apresenta com limites à garantia da qualidade. Mais alunos, menos interação professor-aluno, com rebatimentos na aprendizagem.

Ao considerar as condições de oferta a uma educação de qualidade, alguns elementos são absolutamente centrais. Carreira e Pinto (2007) realizaram um estudo que oportunizou a elaboração do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que

Pressupõe também uma razão [...] de alunos por turma que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 78).

O conjunto de insumos se complementa no Ensino Médio. No que tange ao número de alunos, os referidos autores pensaram em “uma escola com 900 alunos distribuídos em 30 turmas (15 salas), com média de 30 alunos por turma, em dois turnos, com jornada de 25 horas por semana para os alunos” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 103). Com turmas maiores, alunos terão dificuldades em aprender e os professores estarão submetidos a uma evidente sobrecarga de trabalho.

A dificuldade em um atendimento individual ou mais próximo depõe contra a qualidade social, especificamente na 1ª série do Ensino Médio. Os jovens vindos de turmas com menos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental se deparam com turmas maiores e mais professores. Alagoas apresentou, em 2019, como já destacado, uma média de 37 alunos por turma. Goiás apresentou números melhores, mas igualmente preocupantes: 29,5 é um número demasiado, pois pode haver turmas com mais de 30 alunos. Os dados ressaltam a precariedade do Ensino Médio oferecido, sobretudo, no estado de Alagoas, com relação à quantidade de alunos por turma, e sugerem a necessidade de “não só garantir o acesso universalizado à escola pública de crianças e adolescentes, mas também postular uma permanência com a devida qualidade” (NASCIMENTO; CURY, 2020, p. 695).

Para além do acesso, vislumbra-se que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Entre os aspectos da educação de qualidade, apresentados por Dourado e Oliveira (2009), estão a infraestrutura e características da escola, bem como a qualidade do ambiente e das instalações escolares. Ao se pautar uma formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio, importa, segundo Moura (2013), adequada infraestrutura física e pedagógica das escolas.

A existência de espaços, como banheiros, cozinha, refeitórios, salas de professores, quadras poliesportivas cobertas, auditório, laboratório de ciências, laboratório da informática, é fundamental. O PNE, nas estratégias das Metas 6 e 7, aponta para a melhoria da infraestrutura das escolas (BRASIL, 2014). Destaca-se a estratégia 6.3:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014, n. p.).

Assim, buscaram-se dados que pudessem orientar esta análise nestes quesitos, comparando dados nacionais com os dados dos estados de Alagoas e Goiás nos anos de 2016 e 2019, apresentados nas Tabelas 2 e 3, abaixo. De forma contraditória, os dados revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio em ambos os estados não são adequados, com ausência, por exemplo, de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de ciências, espaços considerados importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (GIROTTI, 2019).

Tabela 2 – Infraestrutura das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Alagoas – 2019

Espaços	Total	Não possui	%	Possui	%
Sala de professores	222	24	10,8%	198	89,2%
Biblioteca	222	93	41,9%	129	58,1%
Laboratório de informática	222	59	26,6%	163	73,4%
Laboratório de ciências	222	111	50%	111	50%
Pátio coberto	222	32	14,4%	190	85,6%
Quadra de esporte coberta	222	162	73%	60	27%
Auditório	222	155	69,8%	67	30,2%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2019e).

Tabela 3 – Infraestrutura das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Goiás – 2019

Espaços	Total	Não possui	%	Possui	%
Sala de professores	668	63	9,4%	605	90,6%
Biblioteca	668	59	8,8%	609	91,2%
Laboratório de informática	668	177	26,5%	491	73,5%
Laboratório de ciências	668	484	72,5%	184	27,5%
Pátio coberto	668	280	41,9%	388	58,1%
Quadra de esporte coberta	668	436	65,3%	232	34,7%
Auditório	668	559	83,7%	109	16,3%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2019e).

Os dados dispostos nas Tabelas 2 e 3 mostram números preocupantes, não apenas em relação às salas de professores, já que era de se esperar que 100% das escolas oferecessem tais instalações, denotando a precarização da estrutura física das escolas. Apontam também a ausência de espaços essenciais nos ambientes escolares para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. De forma contraditória, as escolas alagoanas e goianas não dispõem de uma infraestrutura compatível a uma educação de qualidade social. Os dados evidenciam que as escolas estaduais carecem ainda mais de espaços importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A precarização persiste na ausência de biblioteca. Trata-se de um espaço essencial à prática pedagógica, porém 93 escolas alagoanas não a possuem. Os laboratórios de informática, espaços que podem contribuir no processo de elaboração e apropriação de conhecimentos, não são encontrados em 177 escolas de Goiás. A falta de laboratórios de ciências explicita com todas as letras a precarização. Apenas 184 escolas apresentam esse espaço e 484 não o possuem. A falta de espaços se agudiza quando se considera a carência de quadra de esportes coberta. Os dados revelam que as escolas alagoanas e goianas não dispõem de espaços absolutamente necessários ao processo de ensinar e aprender. Os dois estados da federação, ao oferecer aos seus jovens condições tão precárias, contribuem “para reproduzir privilégios e reforçar desigualdades”. (GIROTTTO, 2019, p. 16).

A infraestrutura escolar inadequada nos estados pesquisados caracteriza ausência de qualidade da educação oferecida aos alunos do Ensino Médio. Dificulta a possibilidade de os docentes desempenharem com desenvoltura e qualidade suas ações no processo de ensino-aprendizagem. Dotar o Ensino Médio de qualidade social

inclui a necessidade de um ambiente agradável, prazeroso, limpo e conservado que ofereça condições de bem-estar aos alunos e professores para o bom andamento do trabalho escolar. [...] a infraestrutura da escola deve ser planejada para garantir a todos o direito à educação. (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019, p. 310).

As carências continuam. Faltam auditórios em 559 escolas de Goiás. Os dados possibilitam constatar que Alagoas e Goiás estão longe de garantir às escolas condições de infraestrutura adequada. A ausência de espaços vai de encontro ao preconizado na CF/88, quando destaca aspectos alinhados à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 124). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB), em seu artigo 4º, estabelece que é dever do Estado garantir:

Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (BRASIL, 2019d, n. p.).

SILVA, M. de M. S.; COSTA, G. L. M.

A ausência de qualidade é explícita e pode se intensificar quando se problematiza a formação e condições de trabalho docente. Importam docentes “qualificados [...], com remuneração equivalente à de outros profissionais [...] com horas remuneradas destinadas à preparação de atividades [...] e com uma jornada de trabalho escolar [...] que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 78).

FORMAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

A desigualdade educacional é fenômeno complexo e sua superação sugere a garantia do acesso e permanência exitosa, que se articulam à valorização do professor. A qualidade do Ensino Médio em Alagoas e Goiás suscita atenção sobre as condições de trabalho de seus professores, constantemente na busca

por salários mais dignos, tais docentes não usufruem de jornada integral e, nos mais diferentes diagnósticos, muitos sofrem de desistência laboral. Formados há como licenciados que se deslocam para outros nichos do mercado profissional ao invés do exercício da docência. (CURY, 2014, p. 1060).

Ganha destaque, mais uma vez, o PNE (2014-2024) como possibilidade de tornar-se uma política educacional de Estado e um fundamento para a uniformização das condições de oferta do ensino brasileiro. O PNE aponta para a valorização dos professores, ao declarar a necessidade de formação adequada dos professores como um dos desafios ao longo de sua vigência. Estabelece especificamente em sua Meta 15:

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

Trata-se de uma meta estratégica ao considerar que a formação profissional é condição necessária a um processo educativo qualificado. A Tabela 4 apresenta o indicador Adequação da Formação Docente, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e oportuniza discutir aspectos relacionados ao professor do Ensino Médio nos estados de Alagoas e Goiás. Os grupos G1, G2, G3, G4 e G5 compõem o referido indicador:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação

pedagógica) em área diferente daquela que lecionam; Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; Grupo 5 - Docentes sem formação superior. (BRASIL, 2016b, p. 5).

Tabela 4 – Professores do Ensino Médio, por Adequação da Formação Docente e dependência administrativa, nos períodos de 2016 a 2019

Brasil e UF	Taxas	2016					2019				
		G1	G2	G3	G4	G5	G1	G2	G3	G4	G5
Brasil	Estadual	59,7	3,1	24,8	6,8	5,6	63,1	2,9	26,3	5,4	2,3
	Federal	74,3	7,1	7,8	8,9	1,9	68,1	12,2	6,6	11,8	1,3
Alagoas	Estadual	57,4	2,5	25,8	4,4	9,9	65	3,5	26,1	4,4	1,0
	Federal	79,2	8,5	3,8	6,0	2,5	74,3	15	3,1	7,0	0,6
Goiás	Estadual	45,2	0,9	36,6	4,2	12,5	46,7	2,8	35,2	7,4	7,9
	Federal	71,9	10,	11,9	4,9	0,9	63,7	17,7	10,3	5,5	2,8

4

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados de Brasil (2019a).

A Tabela 4 aponta inadequação na formação dos professores que atuam nas escolas estaduais dos referidos estados e do país. Explicita-se, com os dados da tabela, a predominância do Grupo 1, entretanto, distante dos 100% apontados pela Meta 15 do PNE (BRASIL, 2014).

No Brasil, na rede estadual de ensino, o percentual de professores com formação adequada (G1) em 2016 correspondeu a 59,7%, enquanto, em 2019, esse percentual foi de 63,5%. Esses números apontam que, a cada 1.000 professores brasileiros do Ensino Médio, 365 não possuem licenciatura na disciplina que lecionam. No estado de Alagoas, em 2016, o percentual foi de 57,4%, enquanto em 2019 subiu para 65,0%. Os números de Goiás em 2016 foram de 45,2% e em 2019 subiu para 46,7%, e expressam que a maioria dos professores goianos não tem formação adequada para lecionar. A condição adversa expressa na dependência administrativa estadual de Goiás é preocupante. Com 533 professores sem licenciatura na disciplina que lecionam a cada 1.000, em 2019, o estado surpreende negativamente. Na esfera federal os números são bem melhores, mas ainda distantes da Meta 15.

Mesmo considerando um pequeno aumento em todos os âmbitos, os números ainda se encontram distantes da materialização do proposto na Meta 15 do PNE (BRASIL, 2014). O nível de formação dos professores que atuam no Ensino Médio em Goiás é alarmante, sobretudo nas escolas estaduais. Preocupa, em especial, o fato de 15,3% de seus professores atuarem sem ser professores. Integram o Grupo 4 e o Grupo 5, portanto, ou não possuem licenciatura ou sequer concluíram uma graduação. Ressalta-se que por não possuírem licenciatura não são professores e, com base na LDB (BRASIL, 2019d), não poderiam lecionar no Ensino Médio. A referida lei estabelece em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2019d, n. p.).

Fica evidente na lei que a formação exigida para atuar no Ensino Fundamental – Anos finais e no Ensino Médio é a licenciatura. Porém, o que se percebe nas escolas é a existência de um número enorme de profissionais sem esse requisito básico para atuar como professor, o que expressa “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39), preconizado nos diplomas legais (BRASIL, 2014).

Há problemas quantitativos explícitos. Para Pinto (2014, p. 3), há 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”. A ausência de professores habilitados justificada pela baixa atratividade da carreira docente é ratificada por Saviani (2011, p. 16) ao enfatizar que o êxito da formação se relaciona às “medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor”. Importa que o trabalho do professor não seja intenso. A qualidade do trabalho pedagógico eleva-se com

jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2011, p. 16).

Atento ao trabalho do professor, o INEP (BRASIL, 2016c) construiu o indicador Esforço Docente, que comporta aspecto da jornada de trabalho do professor, como o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica. O indicador classifica o docente em níveis de 1 a 6 de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão; níveis elevados indicam maior esforço. Os níveis do indicador são descritos abaixo conforme as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles:

Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. (BRASIL, 2016c, p. 6).

Nesse âmbito, apresenta-se a Tabela 5, que retrata aspectos da jornada de trabalho do professor do Ensino Médio.

Tabela 5 – Professores do Ensino Médio, por Esforço Docente e Dependência Administrativa (DA), nos períodos de 2016 a 2019

Brasil e UF	DA	2016						2019					
		N1	N2	N3	N4	N5	N6	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Brasil	Estadual	0,9	7,2	21,5	45,6	16,7	8,1	0,9	7,5	22,4	44,8	16,2	8,2
	Federal	2,9	30,1	32,5	31	2,7	0,8	1,9	30,6	34,3	30,6	2,1	0,5
Alagoas	Estadual	0,1	4,1	16,7	36,6	21,6	20,9	0,2	4,8	20,1	36,4	21,4	17,1
	Federal	0,8	10,8	66,9	18,8	2,1	0,6	2,0	10,1	59,1	27,1	1,0	0,7
Goiás	Estadual	0,6	6,2	24,9	49,2	14	5,1	0,3	6,6	28	47,2	12,3	5,6
	Federal	5,9	43,3	18,9	30,8	0,9	0,2	4,4	46,3	22,3	26,3	0,5	0,2

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados de Brasil (2019b).

Os dados mostram que os professores alagoanos e goianos do Ensino Médio das escolas estaduais se concentram nos três últimos níveis. Os níveis 4, 5 e 6 são os níveis que expressam a intensificação do trabalho do professor. Explicitam a ausência de políticas públicas que venham efetivamente ao encontro da valorização dos profissionais da educação. Compete aos dois entes federados “equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (SAVIANI, 2008, p. 16). Nesse contexto, com escolas dotadas de ambientes estimulantes, os jovens poderão ter um percurso formativo exitoso “resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social” (SAVIANI, 2008, p. 16).

Torna-se absolutamente central ao Ensino de Médio, de qualidade social, uma jornada de trabalho composta por um número adequado de turmas/alunos, dois turnos e uma única etapa e escola. Na contramão, encontram-se os docentes alagoanos e goianos que possuem uma jornada de trabalho extensa e intensa.

Vale ressaltar que a partir do nível 4 a intensificação se manifesta, pois corresponde aos docentes que, em geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. As escolas das redes estaduais são as que têm o maior índice no nível 4, com o estado de Goiás marcando 47,2% em 2019; a rede federal de ensino somou 26,3%. De forma contraditória, os dados apontam um número expressivo de professores do Ensino Médio alagoano no nível 5, ainda mais intenso. Os docentes, em geral, têm 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Em 2019, em Alagoas esse índice foi de 21,4%. Os dados apontam que professores das escolas estaduais estão submetidos a precárias condições de trabalho e expressam que os estados pesquisados, sobretudo Alagoas,

estão na contramão da necessária materialização da universalização do Ensino Médio com qualidade social.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é alcançar a universalização do acesso e garantir a permanência dos estudantes na escola, assegurando a qualidade social em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa qualidade, por sua vez, demanda profissionais bem formados e valorizados (SAVIANI, 2011). Na explicitação das precárias condições de trabalho, encontram-se os professores que compõem o nível 6. Um docente que leciona para 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três etapas e em duas etapas ou três etapas, sem dúvida, tem uma jornada de trabalho extenuante. Em 2019, Alagoas apresentou 17,1% de seus docentes nessa situação. De forma contraditória, a rede estadual de ensino, responsável pela grande maioria das matrículas, não valoriza seus professores. Ao considerar os professores que compõem os dois últimos níveis, Alagoas apresenta 385 a cada 1.000 que, em geral, têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Goiás apresenta 182.

O alcance das Metas 15 a 18 do PNE (BRASIL, 2014) e as estratégias ainda se encontra distante de sua materialização. Destaca-se a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino, como também garantir a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de triplicar a jornada, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade do trabalho. Os dados até aqui discutidos apontam a precarização do Ensino Médio alagoano e goiano e limites ao direito à educação.

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade social, importa, 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, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. (KUENZER, 2010, p. 864).

Pressupõe, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso escolar dos estudantes.

Vale destacar que a materialização nas escolas do que preconiza o PNE exige mais investimentos em educação pública. De forma contraditória, no segundo ano de implementação do referido plano a CF/88 foi modificada por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016a), a qual impôs um ajuste fiscal e o congelamento dos investimentos em políticas sociais por vinte longos anos. Para Amaral (2016), foi decretada a morte do PNE. Sem a ampliação de recursos, fica inviabilizado superar o contexto adverso apresentado pelos dados que apontam a precarização das condições de infraestrutura, formação e condições de trabalho docente. Impede a superação da desigualdade de oportunidades educacionais, problema que marca a história da educação brasileira.

Entende-se que o PNE contempla, em suas metas e estratégias, possibilidades de superar esse contexto de precarização do Ensino Médio. Tomando-o como epicentro da política educacional brasileira, pode contribuir na superação das condições de oferta tão díspares. De forma contraditória, nos últimos anos, o PNE é secundarizado e ganha centralidade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Girotto (2019, p. 17), a BNCC, enquanto política pública, não reúne condições para reverter o quadro de desigualdade da educação pública no Brasil. O debate curricular é fundamental, mas em articulação, “de forma complexa, a outros temas e problemáticas sem as quais qualquer mudança curricular se torna letra morta” (GIROTTTO, 2019, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados cotejados no presente artigo expressou desafios relativos à escola. Muitos alunos por turma, sobretudo, na dependência administrativa estadual, foram evidenciados. As escolas alagoanas apresentaram uma média de 37 alunos por turma na 1ª série em 2019. Goiás, com 29,5, encontra-se em melhor situação. Mais alunos, menos tempo para o professor se dedicar a eles, o que impede/limita que o professor possa dar o suporte necessário para acompanhá-los e depõe contra a qualidade social. Suscita condições de oferta qualificada. Os dados empíricos expressam os desafios colocados aos estados de Alagoas e Goiás no que tange à garantia das condições de trabalho adequadas.

Nesse âmbito, destaca-se a infraestrutura das escolas. De forma contraditória, constatou-se a ausência de espaços essenciais nos ambientes escolares, os quais contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Os dados evidenciam que as escolas carecem de espaços importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Não há, por exemplo, laboratório de informática, quadra coberta, laboratório de ciências, biblioteca e auditório na maioria das escolas de Ensino Médio em Alagoas e Goiás. Os estados pesquisados não dispõem de infraestrutura compatível com uma educação de qualidade social.

No âmbito dos professores, os dados revelam que a maioria não tem formação específica para lecionar o componente curricular ao qual é designada e evidenciam a gravidade da formação desses profissionais. Em Goiás, o percentual de professores com formação adequada foi de apenas 46,7% no ano de 2019. Significa que, a cada 1.000 professores do Ensino Médio das escolas estaduais, 533 não possuem licenciatura no componente curricular que lecionam. Os números se encontram distantes da materialização da Meta 15, que aponta atingir os 100% de professores com formação na área do conhecimento (BRASIL, 2014). A inadequação da formação docente no estado de Goiás é evidente. Alagoas apresenta números melhores, mas ainda distantes do preconizado na referida meta. Esse contexto adverso atua no sentido de reforçar as desigualdades sociais e educacionais já existentes. A licenciatura na área que o professor leciona é condição fundamental para a qualidade do ensino.

Os dados sugerem superar a forte presença de professores sem licenciatura na disciplina que lecionam e indicam que a ausência de professores habilitados está condicionada à precarização das condições de trabalho e à baixa atratividade da

SILVA, M. de M. S., COSTA, G. L. M.

carreira. A análise do indicador Esforço Docente aponta um número expressivo de professores do Ensino Médio alagoano nos níveis 5 e 6 e expressam uma jornada de trabalho intensa e extensa. Mais de 300 alunos, três turnos de trabalho, duas ou três escolas e em duas ou três etapas compõem a jornada de 38,5% dos professores das escolas estaduais alagoanas. Ao considerar os professores que compõem os dois últimos níveis, Alagoas apresenta 385 a cada 1.000 que, em geral, têm muitos alunos, turnos, escolas e etapas. Goiás apresenta 182 nessa condição. Esses números indicam que os professores estão submetidos a precárias condições de trabalho e que os estados pesquisados estão na contramão da necessária materialização da universalização do Ensino Médio com qualidade social. Expressam ainda a ausência de políticas públicas que venham efetivamente ao encontro da valorização dos profissionais da educação.

No Ensino Médio é relevante e urgente haver salas de aula com menos estudantes, professores com formação e condições de trabalho adequadas e, por fim, mas não menos importante, escolas com infraestrutura adequada. Esse contexto alvissareiro vai de encontro à lógica excludente e seletiva do sistema educacional. Reafirma-se a urgência da universalização das oportunidades de acesso e do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais. Priorizar a educação e o Ensino Médio é absolutamente fundamental. Alcançar as metas estabelecidas no PNE é um caminho para oportunizar a todos os jovens um percurso formativo exitoso no Ensino Médio.

Artigo recebido em: 01/04/2022

Aprovado para publicação em: 19/09/2022

SUPPLY CONDITIONS IN SECONDARY SCHOOL IN ALAGOAS AND GOIÁS STATES: CHALLENGES TO SUCCESSFUL PERMANENCE

ABSTRACT: This article approaches the supply conditions in Secondary School in Alagoas and Goiás states. Indicators from the School Census of 2016 and 2019 were used. Dialectics was adopted as a theoretical-methodological approach. The study points out the educational inequalities between two states of the same nation and the distance that both are from the materialization of what is proposed in the goals of National Education Plan (2014-2024). Data analysis revealed challenges related to the school and to the teacher. It is relevant and urgent that all young people between the ages of 15 and 17 attend the Secondary School, as well teachers have adequate training and working conditions and, last but not least, that schools with adequate infrastructure.

KEYWORDS: Educational Policies. Secondary School. Infrastructure. Work Conditions.

CONDICIONES DE OFERTA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ALAGOAS Y GOIÁS: DESAFÍOS PARA LA PERMANENCIA EXITOSA

RESUMEN: El presente artículo aborda las condiciones de la oferta en la Educación Secundaria en Alagoas y Goiás. Se utilizaron los indicadores del Censo Escolar de los años 2016 y 2019. Se adoptó la dialéctica como enfoque teórico y metodológico. El estudio señala las desigualdades educativas entre dos estados de la misma nación y la distancia que ambos tienen de la materialización de lo propuesto en las metas del Plan Nacional de Educación (2014-2024). El análisis de los datos puso de manifiesto los problemas que afectan a la escuela y al profesor. Para el bachillerato es relevante y urgente que todos los jóvenes de 15 a 17 años asistan a escuela, aulas con menos alumnos, profesores con formación y condiciones laborales adecuadas y, por último, escuelas con infraestructuras adecuadas.

PALABRAS CLAVE: Políticas Educativas. Escuela Secundaria. Infraestructura. Condiciones de Trabajo.

NOTA

1 - Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da Educação Básica está condicionada às dimensões extra e intraescolares. No âmbito da dimensão extraescolar, para os autores, as questões que afloram fora dos muros da escola de Educação Básica condicionam a qualidade. Não se pode desconsiderar as questões relacionadas às desigualdades sociais, culturais e econômicas que forjam a sociedade brasileira e que interferem na qualidade da escola. Ao mesmo tempo, os autores vislumbram o papel das dimensões intraescolares. Segundo Dourado e Oliveira (2009), quatro Planos se destacam nesse âmbito: Plano do Sistema, da Instituição, do Professor e do Estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

SILVA, M. de M. S., COSTA, G. L. M.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Indicador Adequação da Formação Docente**. Indicadores Educacionais, 2016 e 2019. Brasília, DF: MEC: Inep, 2019a.

BRASIL. **Indicador Esforço Docente**. Indicadores Educacionais, 2016 e 2019. Brasília, DF: MEC: Inep, 2019b.

BRASIL. **Indicador Média de Alunos por Turma**. Indicadores Educacionais, 2016 e 2019. Brasília, DF: MEC: Inep, 2019c.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019d]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador Adequação da Formação Docente da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 039/2014**. Indicador de Esforço Docente. Brasília, DF: Inep, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**: 2019. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019e.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno – qualidade inicial**: rumos à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento-referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, [s. num.], p. 1053-1066, 2014.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, [s. num.], p. 761-785, 2013.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, [s. num.], p. 619-638, 2011.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 40, [s. num.], e0207906, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2020.

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

SILVA, M. de M. S., COSTA, G. L. M.

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

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. //: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013. v. 1, p. 109-140.

NASCIMENTO, J. A. do; CURY, C. R. J. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020.

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, jul./dez. 2005.

PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

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

MÔNICA DE MORAIS SAMPAIO SILVA: Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (1997), Pós-Graduação em Saúde Pública pela Universidade Federal de Alagoas (1999), Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (2022). Enfermeira em Saúde Pública pela Secretaria Municipal de Saúde, Maceió, Alagoas, Brasil. Docente do Centro de Ensino Santa Juliana (2000).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2554-2477>

E-mail: monkamorais@hotmail.com

GILVAN LUIZ MACHADO COSTA: Possui graduação em Matemática: Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1986), Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Docente Permanente do

Condições de oferta no ensino médio Alagoano e Goiano: desafios...

Artigo 1081

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-Unisul) da Universidade do Sul de Santa Catarina (2004).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4882-6824>

E-mail: gilvan.costa@unisul.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).