

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

WORKING CONDITIONS OF THE HIGH SCHOOL ART TEACHER IN SANTA CATARINA

CONDICIONES DE TRABAJO DEL MAESTRO DE ARTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN SANTA CATARINA

Josué Vicente de Carvalho*

<https://orcid.org/0000-0001-9511-2838>

Gilvan Luiz Machado Costa**

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

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: CARVALHO, J. V.; COSTA, G. L. M. Condições de trabalho do professor de arte do ensino médio em Santa Catarina. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-25, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5463>

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada para uma dissertação defendida em Mestrado em Educação. O objetivo geral é conhecer as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, notadamente a infraestrutura das escolas, o tipo de vínculo de trabalho que este professor tem, sua carreira, remuneração e o esforço docente. O método selecionado para a pesquisa foi o de perspectiva dialética, e os resultados apontam que os professores do Ensino Médio têm jornadas de trabalho intensas e extensas, e a educação socialmente referenciada está para ser alcançada em Santa Catarina, mas parece distanciar-se cada vez mais dela. A reforma no Ensino Médio distancia-se da formação integral, com a qualidade socialmente referenciada, e nos leva a perceber que parece haver um *projeto de sociedade* direcionado a sonhar a formação integral dos jovens em nosso país, pois a qualidade socialmente referenciada parece estar longe, bem longe de ser alcançada.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Professor de Arte. Condições de Trabalho Docente.

Abstract: This paper is clip from a research carried out for a master's degree dissertation in Education. The general aim is to know work conditions of the Art teacher in High Schools in the State of Santa Catarina, especially the schools' infrastructure, and type of employment that this teacher has, his/her carrier, remuneration and teaching effort. The method selected for this research was the dialectic perspective and the results point that High School teacher have intense and extensive working hours, and the socially referenced education is to be achieved in Santa Catarina but seems to distance itself more and more from it. The high school

reform distance itself from the integral formation with socially referenced quality, and lead us to understand that seems to exist a *Society Project* towards to avoid the integral formation of young people in our country, because the socially referenced quality seems to be far, far from being achieved.

Keywords: Educational policy. High school. Art teachers. Teachers' work condition.

Resumen: Este artículo es un recorte de una investigación realizada para una disertación defendida para Maestría en Educación. El objetivo general es conocer las condiciones de trabajo del maestro de Arte en la Escuela Secundaria de las escuelas estatales de Santa Catarina, específicamente la infraestructura de las escuelas, el tipo de vínculo laboral que este maestro tiene, su carrera, remuneración y el esfuerzo docente. El método seleccionado para la investigación fue de perspectiva dialéctica, y los resultados apuntan que los maestros de la Escuela Secundaria tienen jornadas de trabajo intensas y extensas, y la Educación socialmente referenciada está para ser alcanzada en Santa Catarina, pero parece se alejar cada vez más de ella. La reforma en la Escuela Secundaria se aleja de la formación integral, con la cualidad socialmente referenciada, y nos lleva a percibir que parece haber un *proyecto de sociedad* direcionado a evadir la formación integral de los jóvenes en nuestro país, pues la cualidad socialmente referenciada parece estar lejos, muy lejos de ser alcanzada.

Palabras clave: Política Educacional. Escuela Secundaria. Maestro de Arte. Condiciones de Trabajo Docente.

Introdução

O Ensino Médio no Brasil, na atualidade, está submetido a uma reforma com base na flexibilização curricular, proposta na Lei nº 13.415/2017 (LIMA; MACIEL, 2018). Há necessidade de mudança curricular, mas ela precisa estar associada à “aquisição de equipamentos, material didático, formação continuada de professores, adoção de programas de correção de fluxo escolar, universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ampliação de matrículas” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 8). Tais mudanças consideradas necessárias no Ensino Médio, para que haja uma formação integral, exigem um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424).

A reforma do Ensino Médio, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa da Educação Básica, “vai ser redirecionada, com a ruptura da concepção de educação básica, que tinha sido uma conquista da sociedade brasileira. Rompe-se, assim, com a organicidade da educação básica” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34). A referida reforma e a sua BNCC têm sido aspecto central nas políticas do MEC, considerando-as “ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Na esteira da dita reforma e da sua BNCC, questionamos quais as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio, e escolhemos, como recorte, o componente curricular Arte, que parece estar ficando em segundo plano nas atuais políticas implementadas pelo governo em vigor. Assim, buscamos conhecer as condições de trabalho do professor de Arte em Santa Catarina, estado escolhido como amostra, conscientes de que não há possibilidade de generalização dos resultados alcançados, mas sabedores de sua importância como indicador para refletir sobre a educação pública. Trouxemos os estudos de outros autores concomitantemente aos dados, no intuito de facilitar a leitura e a compreensão, optando por não separar uma fundamentação teórica dos dados coletados.

A perspectiva dialética foi adotada no trabalho para desenvolver uma análise crítica sobre os contextos educacionais vivenciados, em que o pressuposto é que o professor é sujeito importante neste processo. Ele não é o único responsável pela qualidade da educação brasileira, mas é preciso destacar que este profissional deve ser valorizado, com formação sólida, remuneração adequada, melhores

* Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

E-mail: carvalho.josue@uol.com.br

** Doutor em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina.

E-mail: gilvan.costa@unisul.br.

condições de trabalho, entre outros aspectos, para tornar a profissão docente atrativa, condição necessária para aproximar mais a tão almejada educação socialmente referenciada (DOURADO, 2013).

O método dialético é uma possibilidade de caminho na construção do saber científico no campo das Ciências Humanas. Kosik (1985) esclarece que há uma pseudoconcreticidade que se constitui de fenômenos externos, da práxis fetichizada pelos homens, e do mundo das representações comuns e do mundo dos objetos que parecem naturais, são fixados, mas se ignora que eles são produto da atividade social do homem. A dialética, esclarece Zago (2013, p. 113), opõe-se ao pensamento comum, buscando compreender a coisa em si ao romper com a “[...] pseudoconcreticidade, por desvelar as tramas que relacionam a essência ao fenômeno”.

Com base em Cury (1987), são as categorias de análise que possibilitam conhecer, neste estudo, a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses: a *contradição*, como base da metodologia dialética; a *totalidade*, que permite a articulação entre o real e outros processos; a *reprodução*, que demonstra a característica auto conservadora da sociedade; a *mediação*, que demonstra as relações concretas e as relaciona, de forma dialética, a momentos distintos de um todo, possibilitando a superação de contradições; e, por último, a *hegemonia*, que se configura como estratégia política. Com esta compreensão, o questionamento de pesquisa busca responder quais são as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, notadamente a infraestrutura das escolas, o tipo de vínculo de trabalho que este professor tem, sua carreira, remuneração e o esforço docente.

Este artigo está organizado em duas seções, a primeira delas aborda as condições de trabalho do professor de Arte em Santa Catarina, desdobrando-se em subseções que possibilitaram aprofundar o estudo, verificando a infraestrutura das escolas estaduais; o vínculo do professor de Arte no Estado estudado, sua carreira e remuneração, e por último, o esforço docente. A segunda seção traz as considerações finais do estudo, seguida pelas referências utilizadas para realizar o trabalho.

1 Condições de trabalho do professor de arte em Santa Catarina

Realizamos uma reflexão sobre as condições de trabalho do Professor de Arte no Estado de Santa Catarina e destacamos a infraestrutura das unidades escolares e vínculos empregatícios, o atual plano de carreira docente

estadual, com base na lei complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015). Também buscamos compreender o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN¹) por meio de seu surgimento com o artigo 67 da LDB Lei nº 9394/96, até sua instituição em 2008, analisando se houve efetiva implementação no Estado de Santa Catarina. Além disso, abordamos aspectos da jornada de Trabalho observando o Esforço Docente - número de escolas, turnos, alunos e etapas, concernente ao professor de Arte no referido estado. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou, em 2014, um indicador para que se possa compreender o Esforço Docente, abordado da subseção 1.4. Ainda auxiliam nossa análise do Esforço docente obras de autores, como Kuenzer (2011), Sudbrack, Santos e Nogaró (2018), Alves e Pinto (2011) e Frigotto (2016), entre outros, também a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e dados nacionais e do Estado de Santa Catarina dos anos de 2013 e 2017.

1 Incluído na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional Nº 53/2006.

1.1 Infraestrutura das escolas estaduais

Dourado e Oliveira (2009) apresentam, em seu trabalho, os aspectos da educação de qualidade, e entre eles estão a infraestrutura e características da escola, além da qualidade do ambiente e das instalações escolares. De acordo com Moura (2013), uma adequada infraestrutura física e pedagógica das escolas contribui com a formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que vigoraram até a atualização de 2018 mostravam como formação integral o currículo organizado nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A organização por áreas de conhecimento não diminuía a importância dos componentes curriculares. Referentes à área Linguagens encontravam-se: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e Educação Física. Com a atualização promovida pela Resolução nº 3, o Título II trata da **Organização Curricular e formas de oferta**, mostrando uma **flexibilização** que, ao longo do texto, será aprofundada, e se mostrará intimamente ligada à precarização do trabalho docente.

Para orientar nossa análise, buscamos comparar dados nacionais do Estado de Santa Catarina nos anos de 2013 e 2017, apresentados na tabela 1, abaixo. Os dados apresentados revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio catarinense não são ideais, pois estão ausentes, por exemplo, quadras de esportes

cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de Ciências. A Tabela 1 apresenta as escolas públicas de Ensino Médio brasileiras que dispõem das estruturas verificados: sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes mesmo sem cobertura, biblioteca e auditório.

Tabela 1 – Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio

	Ano	Sala de professores	Lab. de Informática	Lab. de Ciências	Quadra de esportes	Biblioteca	Auditório
BR	2013	70%	68%	24%	34%	51%	13%
SC	2013	86%	83%	28%	49%	76%	20%
BR	2017	76%	69%	25%	40%	54%	15%
SC	2017	71%	74%	19%	31%	67%	20%

Fonte: Brasil (2018).

Como podemos observar, os dados dispostos na tabela mostram números alarmantes. Não apenas em relação às salas de professores e bibliotecas, que era de se esperar que 100% das escolas oferecessem tais instalações, mas a queda nos percentuais também, pois o número de salas de professores diminuiu, no caso de Santa Catarina. Acreditamos que bibliotecas e salas de professores são espaços físicos necessários. Embora não tenha sido abordado neste estudo, as salas de professores e bibliotecas são os espaços onde os professores cumprirão a *hora atividade*. As bibliotecas, inclusive, já contaram com programas de aquisição de livros não apenas didáticos, e devem servir como fonte de pesquisa tanto para professores quanto para alunos. De 2013 para 2017, as escolas estaduais *perderam* 15% de suas salas de professores, mesmo que a média nacional tenha melhorado, aumentando 6 pontos percentuais. De igual maneira, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso (BRASIL, 2018), todas as instalações pesquisadas mostraram queda percentual no Estado, denotando o sucateamento da estrutura física das escolas: os laboratórios de informática diminuíram 9%; os de ciências, igualmente caíram 9 pontos percentuais; as quadras de esportes diminuíram o dobro disso: 18%; as bibliotecas também diminuíram 9%, e apenas se mantiveram o número de auditórios, que existem em 20% dos estabelecimentos.

Mais assustador é perceber que, neste mesmo interregno, a média nacional melhorou seus números: além das já mencionadas salas de professores, que *cresceram* em 6% das escolas, os laboratórios de informática e ciências aumentaram 1 ponto percentual; as quadras de esportes, 6%; as bibliotecas, 3%; e os auditórios, 2%. Santa Catarina parece seguir na contramão da valorização de melhorias nas estruturas físicas das escolas, certamente contribuindo

para que a média nacional baixasse. Com base em Oliveira (2015), Bressan (2019, p. 65) pontua que

A infraestrutura das escolas reflete sobre as condições de ensino aprendizagem primordiais à permanência do aluno na escola. Condições essas que requerem um ambiente com estrutura adequada, agradável e que seja capaz de oferecer aos alunos instrumentos que possam favorecer sua aprendizagem e estimulá-los a permanecer na escola.

Parece estar faltando, portanto, conscientização por parte dos responsáveis de atenção à qualificação da estrutura física das escolas de Santa Catarina. A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias a uma formação integral do estudante do Ensino Médio. Tais condições requerem um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer, aos alunos, instrumentos que favoreçam a aprendizagem e sejam estímulo para a sua permanência na escola.

Os dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2018) também evidenciam que há um número expressivo de escolas não atendidas em relação à infraestrutura instalada, considerada necessária a uma educação de qualidade social, articulada a uma formação omnilateral. Incomoda, por exemplo, que apenas 19,0% e 20,0% das escolas de Ensino Médio catarinenses possuem laboratório de Ciências e auditório, respectivamente. O investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários.

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade enquanto direito social, superando os aspectos prático-profissionais exige, por parte do Estado, “[...] elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2011, p. 864). Pressupõem, 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. Vejamos, então, mais um fator que contribui para a qualidade da educação, conforme pontuado por Dourado e Oliveira (2009), que dizem respeito às condições de trabalho docente, nomeadamente quanto ao vínculo do Professor de Arte no Estado de Santa Catarina.

1.2 Vínculo do professor de Arte no estado de Santa Catarina

Para Oliveira e Assunção (2010), a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que

possibilitam a realização do trabalho do professor, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades pedagógicas. Envolvem, também, no âmbito das relações de emprego, elementos concernentes à carreira docente, com destaque ao vínculo, formação, à remuneração e à jornada de trabalho.

Silva (2018, p. 28, grifo nosso) afirma, com base em Tardif e Lessard (2014), que

A centralidade do trabalho docente na organização socioeconômica é observada nas realidades educacionais canadense, francesa e brasileira. Enquanto na França “desde 1985, o efetivo do pessoal do sistema educacional aumentou 11,5% contra [somente] 4,9% do conjunto da população ativa”, na realidade canadense, no ano de 1995, as despesas totais em relação à Educação eram de 14,5 bilhões de dólares representando assim 8,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Dados oficiais de 2003 revelaram que na conjuntura brasileira existiam aproximadamente 2,5 milhões de professores atuantes na rede pública e no setor privado, que conciliavam mais de um emprego além de possuírem **dupla jornada de trabalho**.

Portanto, observa-se a preocupação com questões atinentes ao trabalho docente em outros países. Já o Brasil mostra, em 2003, um esforço docente extenuante: das categorias profissionais, **o professor é aquele que concilia, via de regra, mais de um emprego**.

Para analisar o vínculo dos Professores de Arte, é necessário partir de dados nacionais para chegar ao recorte estadual que pretendemos. Partimos do pressuposto que as políticas públicas educacionais incorporam a valorização do professor. Isto, buscando condições de ensino “que impliquem em 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). Tal compreensão sugere, por exemplo, um grupo de professores permanentes nas escolas de Ensino Médio superior ao de professores contratados temporariamente. A meta 18 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor até o ano de 2024, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor quando propor estruturar as redes públicas de Educação Básica para que, até o início do terceiro ano de vigência do referido documento, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério “[...] sejam ocupantes de cargos de provimento

efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados” (BRASIL, 2014).

Contudo, nota-se que o vínculo do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do que preconiza a estratégia mencionada. A tabela 2 mostra o número de professores efetivos do Ensino Médio da rede estadual de ensino no Brasil e em Santa Catarina.

Tabela 2 – Vínculo² empregatício professores Ensino Médio regular - dependência estadual, no Brasil e em Santa Catarina

		Concursado/Efetivo	Contrato Temporário	Contrato CLT
2013	BR	69%	30%	1%
2013	SC	51%	49%	0%
2017	BR	67%	33%	0%
2017	SC	47%	53%	0%

Fonte: Brasil (2018).

Na dependência estadual, em números que atingem o país inteiro, o percentual de *efetivos* mostra uma oscilação preocupante no interregno demonstrado para o comparativo: em 2013, os percentuais nacional e estadual, embora preocupantes, passavam da metade dos profissionais em caráter efetivo; em 2017, no Brasil, o percentual de efetivos caiu 2%, mas o de Santa Catarina é realmente alarmante: desceu de 51% para 47%. Em 2013, o percentual de Santa Catarina já era assustadoramente mais baixo que a média nacional em 18%. Em 2017 esta diferença aumentou para 20%: Santa Catarina não melhorou seus números, e a média nacional de efetivos diminuiu, de 2013 para 2017, 2 pontos percentuais. Os números mostram a materialização da desvalorização do professor, que não cumpre a legislação.

A LDB, em seu art. 67, deixa claro que o professor deve ingressar na profissão “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). O que são, então, esses profissionais que trabalham por contrato temporário? Eles não **ingressaram** na carreira, ou estão apenas **exercendo atividades profissionais**? Tais questionamentos devem se acirrar ainda mais, com a Reforma do Ensino Médio prevista pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que parece sugerir uma **flexibilização** até mesmo da profissão, quando menciona o **notório saber**. Tais profissionais teriam seu **saber reconhecido**

[...] pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação **ou experiência profissional**, atestados por titulação específica **ou prática** de ensino em unidades educacionais da rede

² Ressaltamos que o INEP inseriu nas tabelas “Docente” quatro nomenclaturas para identificar formas de contratação: concursado/efetivo, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato CLT. Suprimimos os dados sobre os contratos terceirizados, pois o percentual extraído é 0.

pública ou privada ou **das corporações privadas em que tenham atuado**, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Ao mencionar as áreas afins à formação **ou à experiência profissional**, entendemos como uma flexibilização que vai de encontro ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriormente à lei de reforma do Ensino Médio, que alterou a redação do artigo 61. Até então, **professor** deveria ter curso superior, preferencialmente na área de atuação. Na seção 2.4, por meio da tabela de esforço docente, é possível compreender com mais profundidade a adequação do profissional à atividade docente que exerce. Entretanto, ainda é importante ressaltar que o “inciso V do caput do art. 36” mencionado na Lei nº 13.415 diz respeito especificamente à flexibilização do currículo da última etapa da Educação Básica:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Essa flexibilização está intimamente ligada à precarização do trabalho docente. Oliveira (2006) adverte que a precarização das condições de trabalho dos professores fica evidente nesses números expressivos de contratos temporários. Tais relações de emprego não oferecem garantias previdenciárias e trabalhistas de contratos efetivos, pois o vínculo é via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Elas tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego” (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Não sendo efetivos, os trabalhadores chamados de Admitidos em caráter Temporário – ACTs estão excluídos da “complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola” (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 260).

É válido ressaltar que o fluxo intenso de entrada e saída de professores por incompatibilidade de horários, carga horária, entre outros fatores, acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Imaginemos o caso de um professor que muda de escola por encontrar vaga mais próximas de sua residência, tendo passado apenas poucos dias na vaga em que estava. Nesses poucos dias, explicou sua metodologia e começou a interagir com a turma. Para substituí-lo, chega um novo ACT, que faz o mesmo

processo, tendo uma maneira completamente diferente de trabalhar. Em algum tempo, os alunos acostumam-se com esse novo professor, mas, alguns meses depois, ele desiste ou encontra uma escola mais próxima ou que oferece melhores condições de trabalho ou horário. Será, então, o terceiro professor do componente curricular em apenas um semestre. Ainda há que se comentar os longos períodos em que os alunos ficam sem professor, até que um novo substituto seja contratado.

A instabilidade e a falta de segurança para o professor admitido em caráter de ACT é prejudicial para o processo educativo, sem mencionar a desmotivação com a carreira. Alunos ficam sem aula até a contratação de outro professor e, muitas vezes, nem se encontra profissional habilitado na área de atuação. Isto porque, na medida em que o ano letivo avança, os professores da área vão preenchendo sua carga horária, ficando disponíveis apenas aqueles com formação em andamento, de áreas afins, entre outros.

Portanto, não é possível falar em qualidade educacional sem reconhecer sua ligação com a estabilidade docente. Lecionar em caráter temporário atuando em duas, três escolas ao mesmo tempo, quando não mais que isso, fica impossível inserir-se na comunidade escolar.

Uma carreira estável pode tornar a profissão docente também mais atraente. Camargo *et al.* (2006, p. 260), lembram que fazer parte do quadro efetivo traz “maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano”. O número expressivo de expansão da modalidade de ACTs no Ensino Médio público estadual em Santa Catarina pode ser explicado pela dimensão econômica. Os professores ACT têm menores remunerações, o que os torna menos dispendiosos para o Estado que os efetivos. Estes últimos têm planos de carreira que preveem direitos à categoria que não constam dos contratos regidos pela CLT. No Brasil, não se remunera adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006). Questionamos, então: como são as relações de trabalho do professor de Arte?

O gráfico 1 apresenta a porcentagem de professores de Arte do estado de Santa Catarina ACTs e efetivos (via concurso público), baseado no censo escolar de 2017. Os dados mostram que somente 31% dos professores são efetivos, há 69% dos professores trabalhando em caráter temporário.

Assim, em Santa Catarina, praticamente 70% dos professores de Artes atuantes no Ensino Médio não são concursados, possuem contrato temporário e revelam a impossibilidade de equacionar devidamente os problemas educacionais sem enfrentar simultaneamente “a questão

das condições de exercício do trabalho docente” (SAVIANI, 2013, p. 16). Para Sennet (1999), esse contexto marca formas de contratação flexibilizadas, e denotam precarização do trabalho, levando à instabilidade, ao provisório e incertezas quanto ao planejamento do futuro, pois “a instabilidade pretende ser normal” (SENNETT, 1999, p. 33).

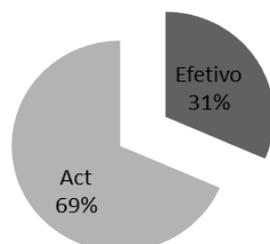


Gráfico 1 – Tipo de vínculo empregatício dos professores de Arte no estado de Santa Catarina

Fonte: Elaboração do autor (2018) com base no censo escolar do ano de 2017.

Ao pensar a qualidade educacional, precisamos considerar a estabilidade docente. O professor precisa conhecer a realidade da escola em que leciona, o âmbito cultural que trabalha, e conhecer a comunidade onde está inserido. Com um contrato em caráter temporário, atuando em duas, três escolas ao mesmo tempo (quando não mais), fica impossível inserir-se em tantas comunidades escolares.

Seki *et al.* (2017, p. 945, grifos nossos) alertam que “os problemas dramáticos enfrentados pelo professor resultam de processos intensivos de precarização de seu trabalho. Uma parte importante desse movimento histórico de degradação da atividade docente é a *existência do professor temporário*”. Para os mesmos autores, o ACT é uma realidade histórica no país, mas tais dados relativos às formas de atuação e trabalho dos professores somente começaram a ser coletados em 2011, com o Censo Escolar do INEP. Os autores também ratificam que os direitos a que os concursados têm acesso são “em geral negados aos contratados em caráter temporário” (SEKI *et al.*, 2017, p. 944). Entre esses direitos negados, um dos mais importantes é a estabilidade: o ACT está **desempregado todos os finais de ano**, quando acaba seu contrato. Têm uma rotatividade impossível de prever, por conta das **escolhas de vagas**, além de não conseguir se inserir na comunidade escolar e contribuir ativamente com seu desenvolvimento, pois é comum que os contratos de ACTs ocorram apenas depois que as reuniões de atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas já tenham acontecido. Além disso, some-se a impossibilidade de participar dos planos de saúde ou de incorporar gratificação por pós-graduação ao salário, que também são direitos **apenas dos efetivos**. Os ACTs de Santa Catarina já não têm mais direito

a triênio; não pode incorporar aulas complementares, que também são direitos exclusivos dos professores efetivos. Portanto, não carreira para o ACT: não há estabilidade, vínculo com a comunidade escolar, direitos que a carreira possui e ele está desempregado quando os efetivos estão em férias. Estes são apenas alguns dos direitos negados aos ACTs, há outros, que podem, inclusive, ser explorados em trabalhos futuros.

Seki *et al.* (2017, p. 945) ainda esclarecem que

Compõem sua tragédia o pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos.

O mesmo estudo também mostra que, “entre 2011 e 2015, [...] os professores temporários saltaram de 37% para 41%” (SEKI *et al.*, 2017, p. 945) no setor público, na Educação Básica. O recorte que mostramos apresenta 69% de professores temporários, como destacado no gráfico 1. Tais dados levam a constatar que a precarização continua presente, dado o alto percentual de ACT, que se mostra não somente solidamente elevado, mas crescendo, se considerarmos o período da pesquisa de Seki *et al.* (2017), cujos dados eram de 2011 e 2015, e os de nossa pesquisa, que correspondem ao Censo Escolar de 2017.

Se o PNE destaca que os professores sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014), não vemos tal realidade refletir o texto do PNE. Ao considerar o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, nosso recorte, o documento aponta, em sua estratégia 17.6, “estruturar as redes públicas de educação básica, com pelo menos 80% (oitenta por cento) dos profissionais do magistério [...], que sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, até o final do Plano” (SANTA CATARINA, 2015, p. 136).

Não é possível falar de qualidade na educação sem valorizar o profissional que **faz a educação acontecer**. Os componentes da **tragédia dos ACT** pontuados no estudo de Seki *et al.* (2017) mostram a incompatibilidade entre qualidade educacional e a *vida do temporário*. Qualidade da Educação e condições de trabalho dos professores não podem ser dissociadas. Tais condições refletem o bem-estar do profissional, e isto nos leva a questionar se também reflete no número de desistentes da docência e de

professores afastados por problemas físicos ou de ordem mental, como depressão e esgotamento. Este pode ser um novo foco para busca de dados que complementem esta pesquisa, ficando como sugestão para trabalhos futuros.

A formação integral destacada neste recorte de nossa pesquisa alinha-se à valorização dos professores do Ensino Médio, ambas comprometidas com a qualidade social dessa etapa da Educação Básica (KUENZER, 2011). Espera-se que os professores que lecionam nas escolas estaduais sejam licenciados, efetivos e possuam carreira e remuneração adequadas, como aponta a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o PSPN. Passemos, então, à próxima subseção, abordando a carreira e a remuneração.

1.3 Carreira e remuneração

Os professores da dependência administrativa estadual de Santa Catarina possuem plano de carreira e remuneração vigente. Contudo, o estado catarinense não apresenta legislação prevendo o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos, mas cumpre o vencimento básico maior que PSNP. O estado, com o PEE alinhado ao PNE, não atende simultaneamente aos três quesitos da Meta 18 (BRASIL, 2014): plano de carreira e remuneração; carga horária e vencimento básico.

É importante *lembrar* que, na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988, grifos nossos), o art. 206, inciso V, dispõe a

valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas**. [...]Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou **adequação de seus planos de carreira**, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A CF também dispõe que o “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988). Compreendida a legislação, vejamos a evolução do PSN do Magistério no Brasil, sintetizado pela figura 1.

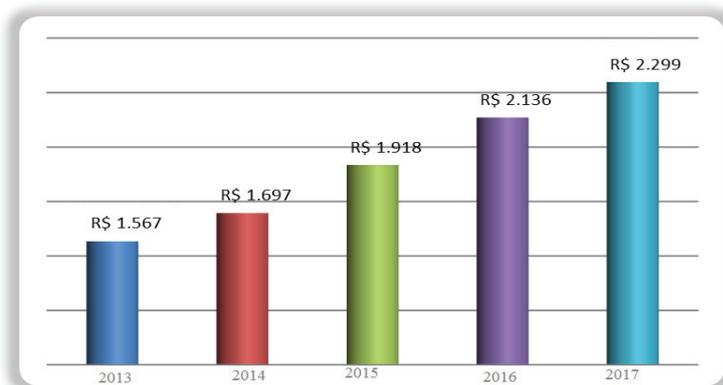


Figura 1 – A evolução do Piso Salarial do Nacional do Magistério em reais (2013-2017)
Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura demonstra certo crescimento do piso no período estudado. Em 2018, o PSPN foi de R\$ 2.455,35, e em 2019 passou para R\$ 2.557,74, com um aumento de 4,17% (SINTE, 2019a). Uma análise ideal detalharia os ganhos reais, comparando perdas inflacionárias e outros elementos de mercado, o que não é possível neste trabalho, ficando também como sugestão para pesquisas futuras.

O que comumente chamamos de *Plano de Cargos e Salários* em Santa Catarina é regido pela Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015). Esta lei não menciona, em nenhum momento, a palavra *salário*, mas sua epígrafe “Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências” (SANTA CATARINA, 2015).

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), nas metas 15 a 18, trata exclusivamente da formação e das condições de trabalho do professor, que são essenciais quando se discute a valorização dos profissionais da educação e educação com qualidade. Há um destaque amplo à carreira docente no PNE, incorporando aspectos da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, destacando a criação do Piso Salarial Profissional Nacional.

Alguns municípios e estados brasileiros não cumprem a *Lei do Piso*, como ficou conhecida. O estado de Santa Catarina cumpre a legislação para o início da carreira somente no quesito vencimento básico, mas o Piso não é *implementado* na carreira. Observa-se gradativo avanço no rebaixamento da tabela salarial (no plano de carreira dos docentes): o Piso virou teto. A aplicação da Lei do Piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo o dispositivo constitucional (art. 206, V), que preconiza a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira que atraiam e mantenham os trabalhadores

nas escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (CNTE, 2019).

O cumprimento da Lei nº 11.738/08 remete à meta 17. Nela, é necessário “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Masson (2016, p. 161) destaca que “a equiparação salarial do professor com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha dos jovens, embora isso não seja suficiente”. A remuneração dos professores tem melhorado com a aprovação do PSPN. Por outro lado, muitos estados da federação, incluso Santa Catarina, têm considerado o valor mínimo como se fosse o máximo (MASSON, 2016). Reiteramos: o piso virou teto!

Embora se reconheça avanços na qualidade da educação por meio do PSPN, ainda há muito a progredir para a tão propalada educação brasileira socialmente referenciada. Embora a lei do *piso* seja cumprida, é importante reiterar que o estado catarinense não *incorpora* o piso na carreira docente, apenas *complementa* os valores para aqueles que não o atingem. De acordo com o SINTE-SC (2019b),

O reajuste do Piso deveria ser aplicado em todos os níveis da carreira, no entanto isto não acontece em Santa Catarina desde 2011, quando derrubamos a ADIN, ação de inconstitucionalidade. Desde então o governo, somente vem reajustando o valor no início da carreira, quando esse não atinge o valor nacional e excluindo os demais trabalhadores desse reajuste, além de fazê-lo de forma irregular, através de complemento, não modificando o valor na tabela salarial em vários períodos.

Mais uma vez observa-se o descaso com a educação no Estado de Santa Catarina e com os seus professores, evidenciado pelas perdas na infraestrutura, formas de contratação, carreira e remuneração, conforme dados analisados nas subseções deste artigo. A valorização dos professores é uma condição imprescindível para que seja possível superar o contexto adverso de rotatividade de professores, multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente, que configuram a realidade do profissional das salas de aula em nosso país, e que se opõe veementemente à qualidade social do Ensino Médio brasileiro (KUENZER, 2011).

Os textos da reforma do Ensino Médio, como a Lei nº 13.415 (BRASIL 2017) e sua BNCC são omissos:

“inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120). Tais condições adequadas garantiriam a satisfação das necessidades básicas a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado, permitindo que os professores do Ensino Médio, nosso recorte de pesquisa, se dediquem a determinada escola, com tempo disponível para elaborar suas aulas. Uma “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” (SAVIANI, 2013, p. 16) eleva a qualidade não apenas do ensino, mas a qualidade de vida do professor.

1.4 Esforço docente

Até aqui, percebemos um contexto adverso ao professor do Ensino Médio, inclusive para o Professor de Arte, destacado pelos dados coletados e analisados. A rotatividade de professores, multiplicidade de vínculos empregatícios e decorrente extensão da jornada de trabalho opõe-se à qualidade social do Ensino Médio no estado pesquisado, e significam ausência de valorização. Além disso, já apontamos que os referidos professores não dispõem de dois terços do seu tempo dedicado para as aulas e um terço para as demais atividades. Tais condições de trabalho são opostas à universalização do Ensino Médio com qualidade social, porque os professores, “além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem” (SAVIANI, 2013, p. 40). Para compreender as condições de trabalho, o Inep construiu o Indicador Esforço Docente, que está articulado à jornada de trabalho do professor da Educação Básica. Em 2014, o INEP noticiou que

O esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente, no entanto [...] considera que esse construto se revela através de um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente (INEP, 2014).

A nota informa que utilizou dados do Censo da Educação Básica de 2013 para *criar* uma classificação para o esforço docente. Foram consideradas as seguintes características:

(1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Desta forma, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade (INEP, 2014).

O indicador foi sintetizado no quadro a seguir, que mostra a descrição dos níveis de esforço docente de acordo com o estudo realizado pelo INEP (2014). Tais níveis permitem analisar o esforço docente empreendido pelos professores na realização de suas atividades.

Quadro 2 – Descrição dos níveis de esforço docente

Nível	Descrição
01	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
02	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
03	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
04	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
05	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
06	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: INEP (2014).

Os dados disponíveis no Censo Escolar permitem observar o esforço docente, tanto no país, de modo geral, quanto no Estado de Santa Catarina. Assim, sintetizamos dados na Tabela 20, considerando os níveis determinados pelo INEP (2014).

Tabela 3 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de Esforço Docente, na dependência administrativa estadual no Brasil e em Santa Catarina 2013-2017

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	Nacional	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4
2013	SC	1,0	6,4	11,5	45,9	26,6	8,6
2017	Nacional	0,8	7,0	22,0	45,2	16,8	8,2
2017	SC	2,2	7,9	12,3	46,0	23,5	8,1

Fonte: Brasil (2018).

A valorização do professor não é o forte da educação no Estado de Santa Catarina. Comparando com dados nacionais, apenas o nível 1, que seria o de *menor esforço*, em 2013, apresenta um percentual maior que a média nacional, mais que dobrando de 2013 para 2017. Já os níveis seguintes, que apresentam uma escala crescente de esforço, mostram resultados bem menos animadores. O nível 2 aumentou um ponto e meio percentual de 2013 para 2017 em Santa Catarina; e diminuiu um décimo na escala nacional. O nível 3 aumentou 0,8% em Santa Catarina, enquanto cresceu apenas 0,2% no nível nacional. O nível 4 apresenta resultados um pouco melhores, quando demonstra um crescimento de apenas 0,1% de 2013 para 2017 em Santa Catarina, e conta 0,2% no nível nacional. Justamente neste nível se concentra a maior parte dos docentes, tanto em nível nacional quanto no Estado de Santa Catarina, e representa docentes que trabalham com um número de alunos entre 50 e 400, em dois turnos, em uma ou duas escolas ou em duas etapas. O nível 5 apresenta números desanimadores, também, quando comparados com o nível nacional. O percentual de professores nesta escala de esforço docente, no país, está em 16,8%; em Santa Catarina chega a 23,5%, representando 6,7% a mais de professores no estado pertencentes a este nível de esforço. É importante lembrar que este nível de esforço concentra profissionais que atuam com mais de 300 alunos, em 3 turnos, em 2 ou 3 escolas e em 2 ou 3 etapas. O último nível diminuiu 0,5% de 2013 para 2017 em Santa Catarina, e o nível nacional diminuiu apenas 0,2%.

Entendemos que até o nível 3, seria *aceitável* o esforço docente empreendido, porque mesmo atuando com grande número de alunos (até 300), o docente trabalha em apenas uma escola e em uma única etapa da Educação Básica. Isto permite *identificação* com a comunidade escolar, pois o tempo do professor não se despende com deslocamentos entre escolas, e sua atuação pode se concentrar em uma única etapa. Entretanto, somando os níveis de esforço 1, 2 e 3, chegamos a apenas 22,4%, significando que 77,6% dos docentes trabalham em condições extenuantes.

Continuando nossas análises com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018b), mais uma vez Santa Catarina apresenta resultados desanimadores: diminuíram os percentuais apenas referentes aos profissionais que trabalham em mais de 2 turnos; e daqueles que trabalham *com mais de onze turmas*, de 2013 para 2017, conforme pode ser visualizado na tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição (%) de docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC– 2013-2017

Ano	Mais de 11 turmas	Mais de 01 escola	Mais de 02 etapas	Mais de 02 turnos
SC 2013	54%	25%	86%	37%
SC 2017	48%	34%	93%	32%

Fonte: Brasil (2018).

O número de professores que trabalha em mais de uma escola subiu 9%, e o número dos que trabalham em mais de duas etapas, aumentou 7%. Pelos dados extraídos, reiteramos que a valorização da educação e do professor não são características fortes em Santa Catarina.

A dedicação a apenas uma escola e com jornadas não exaustivas parece não ser a realidade dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. Tal realidade precisa ser superada, mesmo quando se consideram as 13 disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, distribuídas em 25 aulas semanais, e os limites de um professor cumprir sua carga horária em um único estabelecimento.

A construção da possibilidade de os professores das escolas estaduais do Ensino Médio se dedicarem a somente uma escola resulta na qualidade do trabalho pedagógico conforme já afirmaram Camargo *et al.* (2006). A qualidade pode ser ampliada com uma jornada de tempo integral em uma única escola, proporcionando tempo para preparação de aulas, orientação de estudos dos estudantes, participação na gestão da escola e reuniões pedagógicas.

Para conhecer a realidade acerca do esforço docente empreendido pelos professores que são sujeitos de nossa pesquisa, os professores de Arte, a tabela 5 sintetiza seus dados.

Tabela 5 – Distribuição (%) de docentes de Arte segundo variáveis selecionadas - Censo Escolar da Educação Básica - SC - 2017

Mais de 11 turmas	Mais de 01 escola	Mais de 02 etapas	Mais de 02 turnos
38,53%	28,76%	73,74%	73,74%

Fonte: Brasil (2018).

Os dados de 2017 referentes aos professores de Arte, mesmo não os tendo disposto na tabela em razão das variáveis selecionadas para comparação, permitem inferir que 22,83% dos profissionais que ensinam Arte trabalha em apenas uma turma. Este percentual suscita o questionamento: o professor de Arte que trabalha com apenas uma turma é realmente um profissional da área, ou tal contratação ocorre como complemento de carga horária de um professor de outra área? A carga horária semanal de componentes como o de Artes, normalmente, é de duas horas-aula por semana, em cada turma. Ao trabalhar com apenas uma turma, o professor estará contratado para ministrar apenas duas horas-aula por semana, recebendo por duas horas e trinta minutos, de acordo com a Lei nº 16.961/2015. O valor referente a este trabalho jamais será suficiente para *manter* a vida financeira de um professor, seja ele de qual disciplina for. Esta constatação suscita outros questionamentos, além daquele já registrado, sobre a complementação de carga horária. Se o professor de Arte

trabalha em apenas uma turma, conseqüentemente em uma escola, recebendo o equivalente a duas horas e meia de trabalho semanal, ele precisa complementar sua renda de outra forma. Este tipo de contratação não estaria contribuindo para o abandono da profissão? Esta falta de valorização dos professores não parece impelir os profissionais habilitados em Arte ao abandono do magistério?

Pelo número de horas-aula em cada turma, é até compreensível que o percentual coincidente de 73,74% de professores de Arte trabalhando em mais de dois turnos, pois complementar uma carga horária de 40 horas com um número de aulas tão baixo seria possível apenas em escolas com um grande número de turmas. Mais uma vez, percebe-se a imensa desvalorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina, especialmente aquele que se dedica ao componente Arte.

O PNE mostra possibilidades de superação da jornada de trabalho com muitas escolas, etapas, turnos e alunos. Em sua especificidade, a estratégia 17.3 da meta 17 propõe implementar, nas redes públicas de ensino, planos de Carreira “com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2014). O proposto nas metas do PNE que tratam da valorização docente aponta para a implantação de carreiras atrativas e condições de trabalho adequadas, articuladas a processos de formação inicial e continuada como condição necessária para a universalização do Ensino Médio com qualidade social. A materialização das metas é imprescindível para a universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2011).

Considera-se que as dimensões da valorização, destacadas nas metas 15 a 18 do PNE, em articulação, “são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da Educação Básica pública” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 14). A conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa pela remuneração e jornada de trabalho adequadas, pois possibilitariam dedicação exclusiva à docência em uma única escola. Estes dois componentes, configuram “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas” (ALVES; PINTO, 2011, p. 633).

No âmbito do Ensino Médio, os indicadores visitados mostraram que a qualidade social está para ser conquistada em Santa Catarina. Os professores, inclusive os de Arte, têm jornadas de trabalho intensas e extensas, de forma que “esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas” (FRIGOTTO, 2016, p. 3).

A reforma contida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), assim como a BNCC, desconsideram aspectos absolutamente indispensáveis, a qualidade social do Ensino Médio, que reivindica um programa comprometido com a formação integral do ser humano. A proposta de flexibilização curricular enfatizada na reforma não oferece um caminho na direção dessa referida formação. Ela ignora que sua conquista suscita um Ensino Médio para todos, uma pauta urgente no país, e desconsidera a centralidade de valorizar os professores, ampliando e qualificando sua formação inicial em atenção às adequadas condições de trabalho docente como fator essencial para melhoria da qualidade da educação.

A proposta de flexibilização curricular fere “um aspecto fundamental da formação humana articulada à ideia de formação integral” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 13). Para que tal formação integral aconteça, é necessária a elaboração de políticas públicas regulares, que “promovam sua oferta universalizada e de qualidade como direito a ser garantido a todos os brasileiros” (MORAES, 2017, p. 423). Essas questões, contraditoriamente, não fazem parte da reforma. São desconsideradas “as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120). As mudanças no Ensino Médio não podem ignorar a urgência e a relevância de incluir todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, nem as condições de trabalho docente. Parece haver um *projeto de sociedade* direcionado a sonegar a formação integral dos jovens em nosso país, pois a qualidade socialmente referenciada parece estar longe, bem longe de ser alcançada.

Considerações finais

Este trabalho trouxe um recorte de uma pesquisa realizada para uma dissertação defendida em Mestrado em Educação.

O objetivo geral foi o de conhecer as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, notadamente a infraestrutura das escolas, o tipo de vínculo de trabalho que este professor tem, sua carreira, remuneração e o esforço docente. O método selecionado para a pesquisa foi o de perspectiva dialética, desenvolvendo uma análise crítica sobre os contextos educacionais estudados, analisando sua distância ou proximidade da tão almejada qualidade socialmente referenciada.

As análises buscaram comparar os anos de 2013 e 2017, sempre que possível, e os professores do Ensino Médio, em Geral, também foram comparados aos professores do componente Arte.

Em resposta ao questionamento de pesquisa, ao buscar conhecer as condições de trabalho dos professores de Arte, percebemos que, de maneira geral, Santa Catarina segue na contramão do restante do país, que tem melhorado discretamente seus números referentes à infraestrutura, enquanto Santa Catarina vem piorando os seus escores. Os resultados ainda apontam que os professores do Ensino Médio têm jornadas de trabalho intensas e extensas, e a Educação socialmente referenciada está para ser alcançada em Santa Catarina, mas parece distanciar-se cada vez mais dela, parecendo haver um **projeto de sociedade** direcionado a sonegar a formação integral dos jovens em nosso país, no qual a qualidade socialmente referenciada não parece ser horizonte.

Os professores de Arte são, em sua expressiva maioria, contratados temporariamente e, por esta razão, lhes são negados direitos que apenas os profissionais concursados têm, como plano de saúde, vínculo com uma comunidade escolar, incorporação da pós-graduação para melhoria salarial, entre tantos outros. Contudo, o mais pungente é a falta de estabilidade, pois o ACT está **desempregado todos os finais de ano**.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar a discussão, mas de contribuir com ela. Portanto, como sugestões para trabalhos futuros, pontuamos a comparação de ganhos reais salariais dos professores, comparando perdas inflacionárias e outros elementos de mercado. Também, que sejam realizadas pesquisas para verificar se o número de professores afastados por problemas físicos e de natureza mental não são influenciados pela desvalorização da carreira. Especificamente com relação ao professor de Arte, sugerimos estudos que revelem se o tipo de contratação, necessitando de muitas escolas e turmas para a realização do trabalho não estaria contribuindo para o abandono da profissão.

Referências

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 13-30, jan./mai. 2019.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, Aug. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2018.** Educacenso. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRESSAN, D. F. **A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2019.

CAMARGO, R. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, p. 253-276, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DOURADO; L. F.; OLIVEIRA, A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em 02 ago. 2019.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno:** decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED [Blog]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica n. 039/2014**: Indicador de Esforço Docente. Brasília: Inep, 2014.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, p. 157-174, 2016.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.405- 429, abril.-setembro, 2017.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: 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.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010 (Verbetes).

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

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

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-668-2015-santa-catarina-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publico-estadual-instituido-pela-lei-complementar-n-113-9-de-1992-e-estabelece-outras-providencias>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

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

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 2. ed. Trad. Marcos Santarita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – SINTE – SC. **Nota da CNTE sobre a atualização anual do piso salarial profissional nacional do magistério**. 2019. Disponível em: <http://www.sinte-sc.org.br/Noticia/4009/nota-da-cnte-sobre-a-atualizacao-anual-do-piso-salarial-profissional-nacional-do-magisterio>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SILVA, D. M. **O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. Vol. 12. n. 4, fev. 2018.

ZAGO, L. Z. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124.

Enviado em: 07-05-2020

Aceito em: 11-07-2020

Publicado em: 05-08-2020