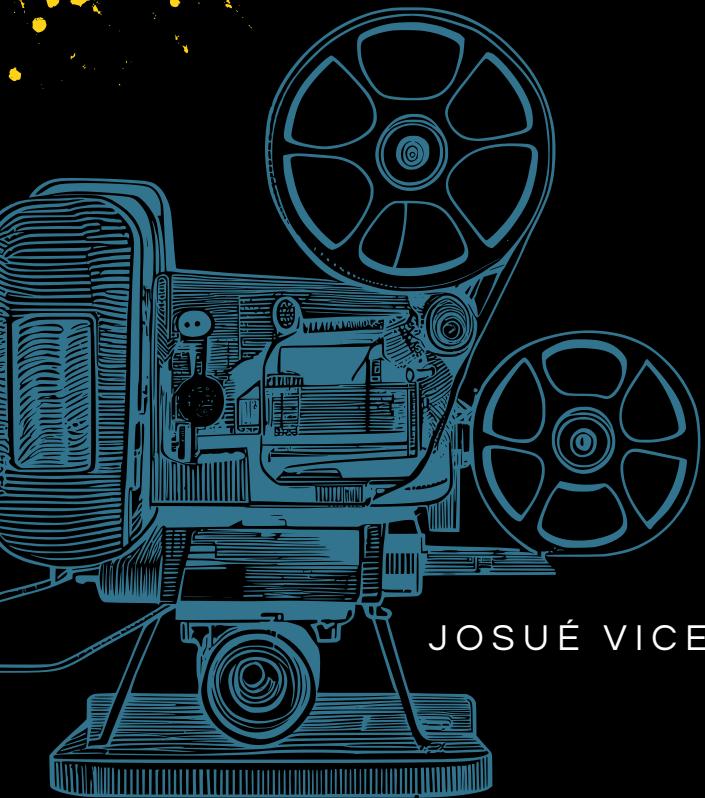




FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:

IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



JOSUÉ VICENTE DE CARVALHO



FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:

IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL



JOSUÉ VICENTE DE CARVALHO

AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

AUTOR DO LIVRO

Josué Vicente de Carvalho

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Aline Graziele Benitez

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências Humanas

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Santos Barbosa - Mestre em Historia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro



Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpel

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Carvalho, Josué Vicente de
Formação e condições de trabalho do professor
de arte do ensino médio em Santa Catarina [livro
eletrônico] : implicações à formação humana
integral / Josué Vicente de Carvalho. --
1. ed. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-35-9

1. Arte (Ensino médio) 2. Educação 3. Formação
docente - Metodologias ativas 4. Professores -
Formação I. Título.

25-319859.0

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.63330/livroautoral212025-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
[contato@aurumeditora.com](mailto: contato@aurumeditora.com)
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



AUTOR

Josué Vicente de Carvalho

Graduado em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2010), Graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012). Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013). Graduado em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) pela Universidade Metropolitana de Santos (2015). Graduado em Informática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016). Graduado em Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2023). Especialista em Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011). Especialista em Gestão do trabalho pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2014). Especialista em Arte e Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Especialista em Informática na Educação e Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2015). Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019). Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2019).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5382808580078282>



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses. Para alcançá-lo, os objetivos específicos delineados foram: a) analisar políticas públicas do Ensino Médio e no ensino de Arte, no tocante aos limites e possibilidades da educação integral, focalizando a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as alterações da Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM; BRASIL, 2018), visando ao currículo e à formação de professores; b) levantar e analisar dados educacionais sobre professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina, formação Inicial (formação docente adequada) e formação continuada (Cursos e Pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado); c) conhecer as condições de trabalho destes professores; e d) relacionar as políticas recentes, que apontam para reformas no Ensino Médio e se distanciam da formação integral, com a qualidade socialmente referenciada. O método de pesquisa selecionado foi o de perspectiva dialética, com base em Diniz (2008), Zago (2013), Kosik (1985) e Chagas (2011). O pressuposto é que o professor é peça importante na qualidade socialmente referenciada, e este trabalho procurou desenvolver uma análise crítica sobre os contextos educacionais, notadamente do professor de Arte em Santa Catarina. Os subsídios empíricos foram buscados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e no Censo Escolar da Educação Básica, sobretudo nos indicadores educacionais Adequação da Formação Docente e Esforço Docente, e nas metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), cotejando dados com parte da produção bibliográfica relacionada à temática do estudo, pautando a análise, nas seguintes categorias de conteúdo: formação do professor de artes do Ensino Médio e condições de trabalho do professor de artes do Ensino Médio. O estudo aponta, no âmbito da formação que, mesmo somando as três licenciaturas no campo da Arte (Artes visuais, Educação Artística e Teatro), os percentuais no atendimento à legislação são baixos em todas as dependências, no Estado de Santa Catarina. Os resultados apontam que os professores de Arte do Ensino Médio das escolas catarinenses são, em sua maioria, funcionários públicos estaduais, do gênero feminino e com mais de 24 anos. Os indicadores visitados mostraram que a qualidade social está para ser conquistada em Santa Catarina. Os professores do Ensino Médio têm jornadas de trabalho intensas e extensas, os postos de trabalho são divididos com profissionais de outras áreas, e a Educação socialmente referenciada está para ser alcançada em Santa Catarina, mas parece distanciar-se cada vez mais dela. A qualidade social do Ensino Médio reivindica que todos tenham acesso a tudo, com a transformação da docência em uma profissão socialmente atraente. Dimensões importantes são silenciadas e/ou precarizadas pelos agentes da reforma. Ao relacionar as políticas recentes, que apontam para reformas no Ensino Médio e se distanciam da formação integral, com a qualidade socialmente referenciada, que configurou nosso quarto objetivo específico, percebemos que 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. É de conhecimento geral que o professor é peça importante neste processo, e como já fixado pelo artigo 62 da LDB, é o profissional com licenciatura plena, mas que, de acordo com os indicadores do INEP, deve estar lecionando na mesma disciplina que tem formação, podendo ser de bacharelado, mas com complementação pedagógica concluída.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Formação Docente; Condições de Trabalho Docente.



ABSTRACT

This work has as general objective to know the formation and the work conditions of the Art teacher of the High School of the state schools of Santa Catarina. To reach it, the specific objectives outlined were: a) analyzing public policies for the High School and in Art teaching, regarding the limits and possibilities for an integral education, focusing on the High School reformation, on the Common National Curriculum Base and the changes from the National High School Curriculum Guidelines - DCNEM in Portuguese acronym (BRASIL, 2018), looking at the syllabus and the teacher training; b) surveying and analyzing educational data on the Art teacher of High School in Santa Catarina, Initial training (Appropriate training) and continuous training (Faculties and Graduation programs: specialization, master degree and doctor degree); c) knowing work conditions of these teachers; and d) relating the current policies that point to reformations on the High School and distant themselves from the integral training with socially referenced quality. The selected research method was the dialectical perspective, based on Diniz (2008), Zago (2013), Kosik (1985) and Chagas (2011). The assumption is that the teacher is an important piece in socially referenced quality, and this work sought to develop a critical analysis of educational contexts, notably the Art teacher in Santa Catarina. Empirical subsidies were sought in the National Household Sample Survey (PNAD in Portuguese acronym) and in the School Census of Basic Education, especially in the educational indicators Adequacy of Teacher Training and Teaching Effort, and National Education Plan (PNE) goals 15 to 18, collating data with part of the bibliography related to the subject of the study, guiding the analysis in the following categories of content: Art teacher training of high school and work conditions of Art teacher of high school. The study points to, in the training approach, that even the three education faculties in Art field together (Visual Arts, Artistic education and Theater), percentages to obey the legislation are low in all the dependencies in the State of Santa Catarina. The results still point that the Art teacher of High School in public schools of Santa Catarina is female and they are more than 24 years old. Indicators visited show that the social quality is to be achieved in Santa Catarina. High School professors have intense and long work journey, the work positions are divided with professional from other areas, and the Education socially referenced is to be achieved in Santa Catarina, but it seems to be going far from it even more. High School social quality requires that everyone has access to everything, transforming teaching in a social attractive profession. Important dimensions are silent and/or precarious by the reformation agents. When relating recent policies, which point to reforms in High School and distance themselves from integral education, with the socially referenced quality, we realize that there seems to be a society project aimed at evading the integral education of young people in our country, because the socially referenced quality seems to be far from being achieved. It is common knowledge that the teacher is an important part of this process, and as already established by article 62 of the LDB, he or she is the professional with a full degree, but who, according to the INEP indicators, must be teaching in the same discipline that has training, even with a bachelor's degree, but with completed pedagogical complementation.

Keywords: Educational Policy; Secondary Education; Teacher Training; Teaching work conditions.



DEDICATÓRIA

Dedico esta produção a todos que me apoiaram e incentivaram durante minha formação acadêmica, meu muitíssimo obrigado a todos.



AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, força e saúde;

Aos meus pais por terem me proporcionado a vida e me incentivado aos estudos desde a minha infância, prezando pela minha Educação.

Gratidão aos meus professores da Educação Básica (não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém), que me apoiaram em todas as etapas deste percurso, auxiliando na minha formação;

Aos meus colegas e amigos, que sempre me incentivaram a seguir na jornada acadêmica;

A minha família, pelo apoio, paciência e ausência em alguns momentos de lazer e férias durante o transcorrer do curso;

Aos meus professores do Ensino Superior, Mestres na arte de ensinar, que me inspiraram a ser um profissional dedicado à Educação e a ser cada vez melhor. A eles tenho eterna admiração e carinho, pois aprendi muito observando e acompanhando o trabalho de cada um deles;

A minha turma 2017, Elita, Rosy, Anna, Grazy e Onileda, pessoas que tive a oportunidade de conhecer e aprender com cada uma delas: a vocês, minha gratidão;

Aos professores do PPGE da UNISUL, pela paciência que tiveram comigo, pela bagagem, pelo aprendizado;

À Dani, secretária do curso de Mestrado em Educação, um ser humano incrível, sempre pronta para auxiliar; Ao meu orientador, pela enorme serenidade, sempre solícito, atencioso, e de uma educação inigualável, permanentemente pronto para auxiliar. Tive a honra e o prazer de ter um orientador com uma bagagem ampla de conhecimento e com uma simplicidade e humildade incríveis.

À UNISUL, por ser esta referência no Ensino Superior e ofertar /disponibilizar este curso no campus de Tubarão, tornando mais acessível a realização do meu sonho (decorrente do fator locomoção);

Enfim, grato a todos, pois sem vocês, talvez não fosse possível a realização desta meta de vida.

"Não é possível conhecer um país sem conhecer e compreender sua arte"
(Ana Mae Barbosa).



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	24
2 O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS E PROCESSOS.....	28
2.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	28
2.2 O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE.....	32
2.2.1 O Ensino Médio em Santa Catarina: Aspectos da Matrícula.....	32
2.2.2 O Professor do Ensino Médio em Santa Catarina: Aspectos Demográficos.....	35
2.2.3 O Professor do Ensino Médio em Santa Catarina: Adequação da Formação Docente.....	36
2.2.4 A Formação do Professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina.....	41
2.2.4.1 Políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil.....	41
2.2.4.2 O professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: aspectos demográficos.....	43
2.2.4.3 A formação do professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina.....	45
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DO ÂMBITO STRICTO SENSU.....	48
2.3.1 A formação continuada do professor do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina: aspectos do <i>lato</i> (Especialização) e <i>stricto sensu</i> (Mestrado e Doutorado).....	49
2.3.2 A formação continuada do professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: aspectos do <i>stricto sensu</i> (Mestrado e Doutorado).....	51
3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE EM SANTA CATARINA.....	55
3.1 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	55
3.2 VÍNCULO DO PROFESSOR DE ARTE NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	57
3.3 CARREIRA E REMUNERAÇÃO.....	61
3.4 ESFORÇO DOCENTE.....	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73



FIGURA

Figura 1 - A evolução do Piso Salarial do Nacional do Magistério em reais (2013-2017).....62



LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Tipo de vínculo empregatício dos professores de Arte no estado de Santa Catarina.....	59
Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam.....	37
Quadro 2 – Descrição dos níveis de esforço docente.....	65



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos em Santa Catarina – 2016-2017.....	32
Tabela 2 - Distribuição dos professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual (2013-2017)	35
Tabela 3 - Sexo dos professores Ensino Médio de Santa Catarina (2013-2017)	36
Tabela 4 - Faixa etária dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina (2013-2017)	36
Tabela 5 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa Estadual - Brasil – 2013-2017.....	38
Tabela 6 - Escolaridade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina-Dependência administrativa estadual (2013-2017)	38
Tabela 7 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, na dependência administrativa estadual - Santa Catarina– 2013 e 2017.....	39
Tabela 8 - Distribuição dos professores de Arte do Ensino Médio na dependência administrativa (2017)	43
Tabela 9 - Sexo dos professores de Arte do Ensino Médio de Santa Catarina.....	44
Tabela 10 - Faixa etária dos professores de Arte do Ensino Médio de Santa Catarina (2017)	45
Tabela 11 - Professores de Arte no Estado de Santa Catarina por dependência (2017)	46
Tabela 12 - Professores do Ensino Médio com Especialização (lato sensu), Mestrado ou Doutorado (stricto sensu) - dependência estadual no Brasil - 2013-2017.....	50
Tabela 13 - Professores do Ensino Médio com Especialização (lato sensu), Mestrado ou Doutorado (stricto sensu) - dependência administrativa Estadual - Santa Catarina.....	50
Tabela 14 - Professores de Arte com Especialização (lato sensu) no Estado de Santa Catarina.....	51
Tabela 15 - Pós-graduação stricto sensu em nível de Mestrado entre os Professores de Arte no Estado de Santa Catarina.....	52
Tabela 16 - Pós-graduação stricto sensu em nível de Doutorado entre os Professores de Arte no Estado de Santa Catarina - 2017.....	53
Tabela 17 - Dependências físicas nas escolas públicas de Ensino Médio.....	55
Tabela 18 - Vínculo empregatício professores Ensino Médio regular - dependência estadual, no Brasil e em Santa Catarina.....	58
Tabela 19 - Tabelas salariais do Magistério catarinense – 2017/2018.....	63
Tabela 20 - 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.....	66
Tabela 21 - Distribuição (%) de docentes segundo variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – SC– 2013-2017.....	67
Tabela 22 - Distribuição (%) de docentes de Arte segundo variáveis selecionadas - Censo Escolar da Educação Básica - SC - 2017.....	67



LISTA DE SIGLAS

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
PEE - Plano Estadual de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



APRESENTAÇÃO

A delimitação da temática *Formação e condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: implicações à formação humana integral* teve como inspiração minha carreira, nos mais de dez anos de magistério público estadual e municipal.

Desde a Educação Infantil até o término do Ensino Médio, tive minha formação em escola pública. Após a conclusão da última etapa da Educação Básica, ingressei no curso profissionalizante de Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais (hoje intitulado de Anos Iniciais). Logo em seguida, por inspiração das aulas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia no referido curso do Magistério, aulas lecionadas pela Professora Drª. Márcia Fernandes da Rosa Neu, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, disciplina que lecionei no magistério estadual e municipal por quatro anos.

Em 2010 iniciei o curso de Licenciatura em Artes Visuais, visto que o componente curricular *Arte* sempre chamou a atenção na minha formação básica. Em 2011 comecei a lecionar Arte e me realizei profissionalmente. No ano seguinte prestei concurso para o magistério no estado de Santa Catarina, efetivei-me e assumi aulas desse componente curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Trabalhava em uma unidade escolar de aproximadamente 700 alunos, em três turnos. Senti dificuldade no início, por não ter uma sala ambiente, espaço apropriado para realizar determinadas atividades, tais como criação de esculturas, pinturas em tela, entre outras. No que se refere ao material solicitado para a direção da unidade escolar, sempre fui atendido: todos os materiais foram disponibilizados, o que fez o diferencial no meu trabalho junto aos alunos.

No ano seguinte solicitei remoção para outra Unidade Escolar; esta, por sua vez, possuía sala ambiente, porém não havia pia, bancadas ou mesa adequada para trabalhos manuais. No entanto, já era um grande avanço ter um espaço onde poderia fazer exposição dos trabalhos nos murais internos, ter armários com todos os materiais que usávamos, e ter o acervo de livros didáticos em um espaço adequado. Nesta escola, por incentivo de uma amiga de trabalho, fui estimulado a me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Analisando o edital, a linha de pesquisa com a que mais me identifiquei foi Educação, História e Política no Brasil e na América Latina. Dentre as temáticas disponíveis, o que chamou mais a atenção foram as do Professor Gilvan Luiz Machado Costa, com os seguintes temas: *Política Educacional; Trabalho docente e valorização dos Profissionais da Educação; Ensino Médio no Brasil*.

A experiência como professor faz refletir sobre a formação e a atuação profissional. Nesta perspectiva, é valido ponderar a qualidade na formação desse profissional (inicial e continuada), as condições de trabalho, o prestígio social ou a falta dele, políticas públicas educacionais que atendam as reais necessidades da população, entre outros aspectos.

Para compreender o que é a qualidade educacional, é importante destacar que, já em 2009, Dourado e Oliveira (p. 202-203) descreveram que

o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social.



Os autores ainda destacam que *qualidade* é um conceito histórico, e mesmo já tendo transcorrido 10 anos da publicação do texto, ele continua adequado à nossa realidade:

Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Entre os aspectos que configuram a qualidade socialmente referenciada, os autores sintetizam os seguintes:

- I) Política educacional que garanta qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades, considerando dimensões intra e extra escolares;
- II) Considerar a dimensão socioeconômica e cultural na construção da escola de qualidade;
- III) Que a oferta do ensino com a qualidade social considere dimensões e fatores para sua criação, direcionada a superar as desigualdades nas diversas regiões do país;
- IV) Que a formação seja sólida, crítica, solidária, inclusiva e de resgate social, reconhecendo e promovendo atualização histórico-cultural;
- V) Que todos os processos sejam democráticos, com rediscussão de práticas curriculares para resultarem no sucesso escolar dos estudantes;
- VI) Que a relação de alunos por turma, docentes e funcionários possibilite condições de qualidade;
- VII) Financiamento público adequado à implementação de escolas públicas de qualidade;
- VIII) Estrutura e características da escola, envolvendo projetos, ambiente e organização, espaços coletivos de decisão, projeto político-pedagógico, avaliação da aprendizagem e do trabalho realizado, formação e condições de trabalho, dimensões de acesso, permanência e sucesso, entre outros;
- IX) Qualidade do ambiente e das instalações escolares condizentes com a oferta de qualidade;
- X) Processos de organização, gestão, escolha de diretor em caráter democrático; formação inicial e continuada, específica e com comunicação e motivação dos vários segmentos escolares;
- XI) Além de uma política sólida para a formação inicial e continuada e estruturação de planos de carreira, ainda são necessárias políticas que motivem e promovam satisfação no trabalho; e
- XII) Satisfação e engajamento da comunidade escolar de forma ativa, principalmente de estudantes e professores.

Assim, conforme destacam os autores, um dos elementos cruciais é a valorização profissional do Professor, para alcançar a Educação socialmente referenciada que almejamos.



O debate sobre o Ensino Médio no Brasil, desde a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que lhe atribuiu estatuto de etapa final da Educação Básica, tem sido mais intenso. As tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio são recorrentes e evidenciam disputas em torno desta etapa da Educação Básica. Ganhando destaque, na atualidade, a sanção da Lei nº 13.415/2017, que traz uma proposta de reforma ancorada na flexibilização curricular (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Para os autores, o conteúdo da Lei se distancia da possibilidade de uma formação integral. A Reforma do Ensino Médio incide sobre o processo formativo da juventude brasileira e coloca dúvidas, sobretudo na escola pública, o direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012) traziam, em seu Art. 5º - O Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012).

Contudo, as DCNEM foram *atualizadas* pela Resolução Nº 3 (BRASIL, 2018b), da qual destacamos, igualmente, o artigo 5º, que foi totalmente alterado:

O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

De acordo com as DCNEM que vigoraram até a *atualização* de 2018, percebia-se acento na formação integral, o currículo organizado nas quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Destaca-se que 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*. O conceito de currículo aparece como

proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018b).

Os parágrafos primeiro e segundo do art. 7º já não se referem às linguagens, mas preconizam que devem ser

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

§ 2º O currículo deve contemplar **tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho** (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Já não se destaca a importância de todas as áreas e componentes curriculares com necessária articulação, mas, como destacamos no excerto acima, busca contemplar *vivências práticas e vinculação ao mundo do trabalho e da prática social*. O diálogo possível entre todas as áreas, que vislumbrávamos nas DCNEM anteriores, que possibilitavam o acesso a conhecimentos científicos, além de promover a reflexão crítica sobre as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade não estão mais presentes na atualização de 2018. A formação integral como necessária para o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social dos jovens e adultos matriculados no Ensino Médio já não se destacam, mas uma *preparação para o mundo do trabalho, reconhecendo saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho*. Já não se percebe preocupação com uma formação que permita, ao jovem, “entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

Ainda consideramos pertinente destacar que, no que diz respeito à *formação integral do estudante*, a Resolução Nº 3 parece enfatizar muito mais a vivência exterior à escola, ao

- V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- VI - considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola (BRASIL, 2018b).

A Resolução Nº 3 parece vir complementar o *desafio* imposto pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), onde a centralidade e a compreensão do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica parecem ter mudado drasticamente. Conhecida como Reforma do Ensino Médio, parece afastar-se das DCNEM de 2012 quando flexibiliza “o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37). De forma contraditória, não se vislumbra, com a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), assegurar a todos os brasileiros, residentes de norte a sul, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 355), “os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana”.

A Reforma pode ser traduzida pela negação de um projeto educacional para o Ensino Médio, que garanta uma formação integral, que sugere a centralidade de todas as áreas de conhecimento e do lugar essencial dos componentes curriculares. No âmbito da formação integral, as áreas

devem se inter-relacionar permanentemente no fazer cotidiano da escola, embora mantenham sua singularidade. Noutras palavras, a ideia de Formação Integral precisa ser incorporada de fato em cada componente curricular de cada área do conhecimento, tanto quanto na articulação entre elas (SANTA CATARINA, 2014, p. 27-8).

A importância de todas as áreas e componentes curriculares à formação integral suscita uma Educação de qualidade social. Portanto, temos como pressuposto que a recente legislação retira do centro das discussões a ausência de políticas públicas que promovam a oferta do Ensino Médio com qualidade social, que demanda acesso para todos, mormente aos jovens de 15 a 17 anos e professores com carreira e condições de trabalho docente condigna. As razões para estas drásticas mudanças na legislação permitem inferir que existe um projeto societário onde a formação do jovem não deve mais ser *integral*, mas uma *preparação para o mercado de trabalho*. O trabalhador que desenvolve trabalhos simples não necessita de formação integral, apenas precisa desenvolver *competências e habilidades para realizar atividades simples*, que são comuns em trabalhos precários.

Na presente pesquisa, problematiza-se a formação e as condições de trabalho dos professores do componente curricular Arte, igualmente fundamental na formação integral dos jovens catarinenses.

Neste âmbito, destaca-se a formação inicial e continuada do professor, mormente o de Artes, considerada de fundamental importância, principalmente no processo educacional. A formação continuada está interligada à qualidade do ensino, e os professores necessitam de formação constantemente para, assim, realizarem uma reflexão diária sobre sua prática pedagógica, fazendo conexão entre teoria e prática. A elaboração e apropriação do conhecimento devem ser ininterruptas, visto que se configuram em condição indispensável para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e do trabalho docente. O docente trabalha diretamente com conhecimento científico específico de sua área de formação, que vem avançando com pesquisas constantes na área educacional, sendo de fundamental importância a participação em oportunidades de formação continuada, na forma de cursos de curta duração e, também, de Pós-Graduação, *lato e stricto sensu*.

A formação de professores do Ensino Médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente (KUENZER, 2011).

Kuenzer (2011, p. 666) ainda alerta que,

Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista.

Vislumbra-se, entretanto, maior dificuldade para uma educação contra-hegemônica, quando consideramos as recentes reformas legislativas que refletem no Ensino Médio. Sobre a formação de professores, a autora resume:

se há projetos pedagógicos contraditórios, consequentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (KUENZER, 2011, p 670).

Portanto, é necessário superar a *suposta neutralidade política das políticas de formação*, pois

o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe. Ou, como diria Gramsci (1978), como se fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum (KUENZER, 2011, p. 669).

A qualidade do Ensino Médio e a formação (inicial e continuada) servem de premissas para mudar o cenário educacional. A prática pedagógica constante, vinculada a fundamentos teóricos sólidos, serve de embasamento para um planejamento intencional. Também é importante salientar que o financiamento da educação é o fator principal no desenvolvimento de políticas que possam tornar possíveis a materialização dos elementos que envolvem a qualidade socialmente referenciada da educação. As condições adequadas para a realização do trabalho docente passam pela estrutura física dos ambientes escolares, e da didática, bem como da formação inicial e continuada dos professores. Tal formação precisa ser fundamentada na concepção de políticas que sejam comprometidas com a já mencionada qualidade socialmente referenciada, que também envolve carreira docente atrativa, gestão democrática da escola pública, além da liberdade de ensinar e aprender, pesquisar, e da laicidade, esta última garantida pela Constituição Federal por meio da característica do próprio estado brasileiro (BRASIL, 1988).

Segundo Kuenzer (2011), a precarização da qualidade do Ensino Médio decorre das condições materiais e de trabalho inadequadas. A par da síndrome da desistência de um bom número de professores, é uma dimensão que não será resolvida apenas com os cursos de formação inicial e continuada de docentes. Ao contrário, resulta e só poderá ser enfrentada no plano da transformação das condições materiais que a determinam, para o que uma nova concepção de formação docente seja possível, já que é necessária (Kuenzer, 2011).

Assim, conhecer e compreender a realidade no tocante aos profissionais que atuam no componente curricular Arte é uma ação necessária, pois, por meio dela, existirá a possibilidade de, ao produzir conhecimentos acerca desta questão, e este sendo apropriado pelo maior número de trabalhadores da educação, particularmente os professores, pode-se traçar planos de transformação destas condições materiais que tornarão possível a modificação necessária na formação e no trabalho docente, nos limites de uma sociedade de classes.

Isto posto e considerando o campo de trabalho do pesquisador, foi possível delinear o questionamento que norteou a pesquisa: *qual a formação e as condições de trabalho do professor de Arte no Ensino Médio do estado de Santa Catarina, quando se pressupõe a formação e valorização destes profissionais como fatores centrais para a formação humana integral?*

Assim, o objetivo geral da pesquisa é conhecer a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses. Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a) analisar políticas públicas do Ensino Médio e no ensino de Arte, no tocante aos limites e possibilidades da educação integral, focalizando a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as alterações da DCNEM (BRASIL, 2018b), visando ao currículo e a formação de professores;
- b) levantar e analisar dados educacionais sobre professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina, formação Inicial (adequação da formação) e formação continuada (Cursos e Pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado);
- c) conhecer as condições de trabalho destes professores; e
- d) relacionar as políticas recentes, que apontam para reformas no Ensino Médio e se distanciam da formação integral, com a qualidade socialmente referenciada.

1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada pode ser classificada como quali-quantitativa. A pesquisa quantitativa “lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados [...]. Em contraste, a pesquisa qualitativa [...] lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010, p. 22-23). Bauer, Gaskell e Allum (2010, p. 24) ainda destacam que “não há quantificação sem qualificação [...] [e] não há análise estatística sem interpretação”. A pesquisa também é bibliográfica: “tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso [...] bem como o material disponibilizado na internet” (GIL, 2010, p. 29). É, ainda, documental, pois se vale de documentos elaborados com finalidades diversas (GIL, 2010), como a legislação e os dados do Censo escolar.

Como método de pesquisa, optamos pela perspectiva dialética, desenvolvendo uma análise crítica sobre estes contextos educacionais vivenciados, buscando uma qualidade socialmente referenciada. O pressuposto é que o professor é sujeito importante neste processo. É importante ressaltar que o professor não é o único responsável pela qualidade da Educação brasileira, mas destacar que este profissional deve ser valorizado, com formação sólida, remuneração adequada, melhores 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. Ele compreende a trajetória percorrida pelo sujeito (pesquisador) na busca de conhecer e perceber-se na construção desse conhecimento do objeto (fenômeno/fato investigado), que se constrói e (des)constrói nas interações entre o sujeito e o objeto (DINIZ, 2008). Zago (2013, p. 113, grifos do autor) esclarece que,

Em oposição ao pensamento de senso comum a dialética se propõe a compreender a “coisa em si”, construindo uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social. Ao considerar a realidade desta forma a dialética rompe com a pseudoconcreticidade, por desvelar as tramas que relacionam a essência ao fenômeno.

Desta forma, faz-se importante destacar que a pseudoconcreticidade, segundo Kosik (1985), constitui-se 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, e isto não é o que se busca neste trabalho. Portanto, o método dialético, segundo Chagas (2011, p. 57, grifos do autor),

pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal.

Ainda é pertinente destacar as categorias estabelecidas por Cury (1987): 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 autoconservadora 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 este trabalho buscamos, então, investigar e conhecer a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e, após a apropriação analítica e reflexiva dos dados, sintetizá-los nesta dissertação, para uma exposição crítico-objetiva lógica.

Vale destacar que a valorização do professor está articulada ao contexto histórico e social em que ele está inserido. Neste âmbito, a contradição, como uma importante categoria de análise, ganha destaque na compreensão da formação e das condições de trabalho docente dos professores de Arte, pois “conceber o materialismo dialético sem a contradição significa incidir em um modo metafísico de compreender a própria realidade” (MORAES, 2000, p. 22). Ignorá-la “resulta numa atitude que leva ao conservadorismo,

pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento" (CURY, 1987, p. 34). Considerá-la implica em uma tentativa de superação de uma perspectiva reprodutivista. Com acento na contradição, as categorias que constituem a teoria que orientou a presente pesquisa são denominadas, por Wachowicz (2001, p. 175), de categorias metodológicas. Com base na autora, buscamos considerar o objeto em sua totalidade, contextualizando-o em sua historicidade. A realidade dissociada da contradição é vazia e inerte (KUENZER, 1998). Explicitar as contradições permite compreender os limites impostos ao trabalho do professor e suscita a busca para superar as condições adversas existentes.

Os subsídios empíricos para a referida problematização foram buscados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e no Censo Escolar da Educação Básica, sobretudo nos indicadores educacionais Adequação da Formação Docente e Esforço Docente, e nas metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015). Os dados foram cotejados com parte da produção bibliográfica relacionada à temática do estudo. Neste movimento de análise emergiram categorias que “dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado” (MASSON, 2012, p. 6). Estas categorias que emergem da análise crítica dos dados são as categorias simples ou de conteúdo. Na presente pesquisa emergiram as seguintes categorias de conteúdo: formação do professor de artes do Ensino Médio e condições de trabalho do professor de artes do Ensino Médio.

Na análise do objeto de estudo buscou-se compreender a valorização dos professores de Arte do Ensino Médio, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005). Ao mesmo tempo, acredita-se que o Ensino Médio com qualidade social está para ser conquistado em Santa Catarina. Com este entendimento, buscou-se superar a mera descrição do objeto de estudo e avançar na sua explicação. O contato como professor de Arte de escolas estaduais catarinenses do Ensino Médio suscitou apreender os processos e as estruturas, ou seja, seus condicionantes mais gerais (TELLO; MAINARDES, 2015).

A escolha teórico-metodológica da presente pesquisa oportunizou que os dados coletados fossem apreendidos “no conjunto das relações sociais de produção da existência e dentro de determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621). Permitiu, na sua organização e apresentação, a não elaboração de um capítulo específico para tratar do referencial teórico. Buscamos, com base em Nosella e Buffa (2005, p. 355-356), evitar “justaposição entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Na exposição, buscamos qualificar os dados quantitativos por meio da discussão teórica.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos, além da Apresentação, sendo o primeiro esta Introdução. O segundo capítulo buscou levantar dados característicos dos professores de Arte do Ensino

Médio das escolas estaduais de Santa Catarina, tais como: sexo, raça/cor, idade, dependência administrativa e fazer a discussão destes dados, considerando, ainda, aspectos de matrícula para caracterizar esse nível da Educação Básica no Estado. Destaca a formação inicial (licenciatura) e continuada (Cursos e Pós-Graduação: especialização, mestrado e doutorado) como fatores decisivos para a melhoria da qualidade da Educação brasileira.

No terceiro capítulo está uma reflexão das condições sobre o trabalho do Professor de Arte no estado de Santa Catarina, destacando 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 (BRASIL, 2015), e uma compreensão sobre o piso nacional do magistério, desde seu surgimento através artigo 67 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), até ser instituído no ano de 2008, além de analisar da implementação (ou não) dele no Estado de Santa Catarina. Também está abordada a jornada de Trabalho (Esforço Docente: número de escolas, turnos, alunos e etapas) do professor de Arte no referido Estado, seguido pelas Considerações finais, que configuraram o quarto e último capítulo.

Este capítulo traz dados característicos acerca dos professores de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina. Nele estão abordados aspectos do Ensino Médio no Brasil e no Estado pesquisado, a adequação da formação docente e a formação do professor de Arte em Santa Catarina, bem como políticas públicas e para o ensino do componente curricular Arte, entre outros aspectos que envolvem políticas e processos.

2.1 ASPECTOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao Ensino Médio no Brasil, legalmente responsabilidade prioritária dos estados da federação e do Distrito Federal pela LDB, importa “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (KUENZER, 2010, p. 855). Neste âmbito, para a referida autora, dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. Para além da garantia do acesso de todos os jovens e adultos ao Ensino Médio, interessa que todos permaneçam e o concluam com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos.

Os números dos dados educacionais de 2018 apontam, no Brasil, milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos que não frequentam o Ensino Médio e revelam o desafio dos entes federados para levar a cabo o que a Lei determina. A precarização do acesso ao Ensino Médio, como sugerem os dados, com base em Saviani (2013), foi engendrada pela política educacional brasileira nas duas últimas décadas, caracterizada por uma equação com as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, frágil em assegurar a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos.

A universalização do Ensino Médio com qualidade pressupõe, segundo Kuenzer (2010), ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Tal intento sugere, por parte do Estado, “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). A discussão sobre a universalização do Ensino Médio com qualidade sugere problematizar as condições de aprendizagem e de ensino, intimamente relacionadas às condições de acesso

e permanência com “sucesso escolar”¹.

É consensual que o acesso é condição necessária à qualidade, mas não suficiente. Acrescenta-se a necessária garantia que todos tenham amplas condições de nela permanecer. Tais desafios sugerem que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência alinhem-se às de valorização dos profissionais da educação, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho.

O Brasil tem uma dívida histórica com as crianças e jovens no que tange ao Direito à Educação. Ao contextualizar a última etapa da Educação Básica, emergem vicissitudes. Para Nosella (2011, p. 1054), a trajetória dual do Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 30 do século XX, ganha maior visibilidade com o advento da industrialização, quando “foi organizado no país um sistema de ensino profissional, estabelecendo legalmente a dualidade pedagógica, correspondente à dualidade social”. Em contraposição, o autor pontua que o educador Anísio Teixeira² advogava que escola deveria ser única, independentemente das diferenças sociais. Segundo Nosella (2011), é importante reiterar que o sistema de ensino, àquela época, preparava para o trabalho aqueles que cursavam a escola profissionalizante; e as elites condutoras cursavam o ensino secundário. Vale destacar que apenas aqueles que cursavam o ensino secundário tinham direito a prestar vestibular e ingressar no Ensino Superior.

Os limites relacionados à existência de duas escolas manifestavam-se nas “tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas, quer no âmbito da integração dos currículos” (NOSELLA, 2011, p. 1054). Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/61) houve a possibilidade de ingresso no Ensino Superior aos que cursavam o ensino profissionalizante. No entanto, a ênfase na profissionalização intensificou-se na década de 1970, com a Lei n. 5.692/71, que estabelecia três anos de Ensino Médio (ensino de 2º grau) “para os jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória. Houve interferências importantes do setor empresarial no Congresso da época para a determinação da compulsoriedade profissional da referida Lei” (NOSELLA, 2011, p. 1055). Para o autor, a profissionalização compulsória foi um fracasso previsível, pois escondia que “o sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a ‘unitariedade’ do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo” (NOSELLA, 2011, p. 1056, grifo do autor).

¹ Compreende-se que sucesso escolar não se limita ao desempenho do estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

² Idealizador da educação pública no Brasil, foi aluno de John Dewey e responsável por importantes mudanças na Educação Brasileira (FERRARI, 2008). Em sua homenagem, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais leva seu nome (INEP, s.d.).

A consequência foi o empobrecimento da escola humanista e o esvaziamento do ensino técnico. Os limites culminaram com a promulgação da Lei N° 7044/82, que determinou que “a profissionalização não mais fosse obrigatória, mas sim opcional de cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Por outro lado, a década de 1980 trouxe pressão por mais escolarização. Voltados prioritariamente à ampliação do acesso, o Estado deu “continuidade à política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos. Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

A redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 reacenderam os debates educacionais, com destaque à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Promulgada em 1996, a LDB ainda em vigor – Lei 9394/1996, a despeito das inúmeras emendas que abriga atualmente, naquele momento, “a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva. Naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso determinou, por meio do Decreto n. 2.208/97, que a educação profissional de nível técnico tenha organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a ele. A possibilidade do Ensino Médio integrado retorna nos anos 2000, com o Decreto n. 5.154/2004, ao possibilitar “tanto o ensino médio separado, como o integrado” (NOSELLA, 2011, p. 10567).

Esta breve contextualização fundamentada em Nosella (2011) expressa a ausência de uma identidade do Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Em uma perspectiva alvissareira, foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*Fundeb*). O referido fundo contábil inclui o Ensino Médio no financiamento da Educação Básica pública. Neste contexto ocorreu o alargamento da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, com a Emenda Constitucional n. 59/2009. No campo do currículo ganhou destaque, em 2012, a Resolução nº 2, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No âmbito da Política Educacional foi aprovado, em 2014, o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024.

Em 2015 foi desencadeado um processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto da Educação Básica. Com foco no Ensino Médio, o governo adotou a Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu uma *reforma* nesta etapa da Educação Básica, a qual se transformou na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Como consequência, um conjunto de leis foi alterado, com

destaque para a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ainda como consequência, a BNCC do Ensino Médio adequa-se à reforma e as DCNEM foram alteradas. Para Silva (2018, p. 41), a elaboração

e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as, à iniciativa de produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sem qualquer debate com a sociedade [...] evidenciam o mesmo *modus operandi*, qual seja, a formulação de políticas educacionais de forma autoritária, típica do contexto de exceção pelo qual passa o país.

Comparamos as DCNEM na introdução deste trabalho, e já pontuamos que a concepção de *formação integral*, contidas nas DCNEM que vigoravam até 2018, foi *atualizada*, de modo a contemplar “vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho” (BRASIL, 2018b). Neste sentido, podemos utilizar o termo *retrocesso*, pois essa reforma, com a BNCC e novas Diretrizes Curriculares, vem de encontro à compreensão de Educação Básica contida na LDB, que tem o Ensino Médio como seu acabamento (CURY, 2004).

A impossibilidade de uma formação básica comum como *alicerce* para todos expressa-se na “retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012” (SILVA, 2018, p. 43, grifo nosso). Fica evidente a “sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral” (SILVA, 2018, p. 44), pois tal percurso formativo ainda estabelece 1.800 horas de formação básica apenas com a obrigatoriedade de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio. Essa reforma traz, como possibilidade, “oferecer a formação técnico profissional como um dos itinerários formativos [...] [que] se configura em mais um dos retrocessos” (SILVA, 2018, p. 44). Significa uma nova formação básica que *reduz a formação básica*.

A possibilidade do itinerário formação técnico-profissional retorna a ideia já demonstrada por Nosella (2011, p. 1056), de “universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos”. Tudo indica, segundo Silva (2018, p. 45), que a rede federal de ensino será duramente impactada, haja vista “[...] o que se oferecerá é um arremedo, um simulacro de formação [...] [e] constitui em desvalorização e fragilização de toda uma rede de ensino em plenas condições de oferecer educação profissional técnica de nível médio com qualidade”. Registrado o *retrocesso* trazido pela última reforma do Ensino Médio, passemos a esta etapa da Educação Básica em Santa Catarina.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

A presente subseção buscou levantar, inicialmente, elementos do Ensino Médio catarinense. Posteriormente, apresenta uma discussão sobre aspectos característicos, sobretudo dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina, com foco de análise no professor de Arte, tais como sexo, raça/cor, idade e dependência administrativa, e fazer uma discussão destes dados. Finalmente, o destaque centra-se na formação inicial (licenciatura) e continuada (cursos e Pós-Graduação: especialização, mestrado e doutorado) como fatores decisivos para a melhoria da qualidade da Educação catarinense.

2.2.1 O Ensino Médio em Santa Catarina: Aspectos da Matrícula

Uma Educação de qualidade social se expressa quando todos têm acesso a *tudo*. No âmbito do Ensino Médio significa, por exemplo, que todos os jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos estejam nele matriculados. Ao mesmo tempo, que nele permaneçam até sua conclusão com *sucesso*³. Uma trajetória sem interrupção dialoga com a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, assinalada na Constituição federal, via Emenda Constitucional nº 59/2009. Esta conquista significaria tornar o Ensino Médio obrigatório para os jovens de 15 a 17 anos, idade adequada para frequentá-lo, “não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional” (SILVA, 2015, p. 370).

Os limites de acesso ao Ensino Médio aparecem entre os jovens catarinenses pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos que estão fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental. Uma situação ideal seria aquela em que todos os jovens com idade adequada estivessem no Ensino Médio. Neste caso, a Taxa de Atendimento Escolar (TAE) e a Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio (TLM) seriam de 100%. Vale destacar que o primeiro indicador aponta o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica, e o segundo expressa o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa (BRASIL, 2016). A Tabela 1 permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos ao Ensino Médio em Santa Catarina.

Tabela 1 – Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos em Santa Catarina – 2016-2017

Ano	População (x 1.000)	Matrícula (1000)	TAE (%)	TLM (%)
2016	343	235,2	86,1	72,9
2017	313	221,7	86,6	73,3

Fonte: Desenvolvida pelo autor com dados de IBGE (2018) e Brasil (2018a).

³ A compreensão de sucesso escolar que não se limita ao desempenho do estudante, está expresso na nota de rodapé 1.

Os números do Ensino Médio evidenciam, no último ano, queda da matrícula em Santa Catarina. Indicam sua não prioridade nas políticas educacionais, à revelia da Lei nº 9.394/1996, que lhe atribui *status* de etapa da Educação Básica. Ao considerar que o lugar de jovens do grupo de idade 15 a 17 anos é na escola, que frequentem, preferencialmente, o Ensino Médio, com base em Saviani (2013), questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado catarinense em assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito.

A análise da TAE aponta que persiste a ocorrência de aproximadamente 15% de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Santa Catarina apresentou um aumento 0,5 ponto percentual, ficando acima de 86,5% em 2017. Ao mesmo tempo, o exame da TLM permite inferir que praticamente 30% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio nas escolas estaduais catarinenses. Explicita que, além dos jovens que estão fora da escola, cerca de 40 mil estão *retidos* no Ensino Fundamental. Logo, estão impedidos de se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, “profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Esses catarinenses não vivenciam a adolescência em sua plenitude. Para Nosella (2011), é durante esta fase, por meio de experiências orientadas, que os jovens se definem moral, intelectual e socialmente. Ainda segundo Nosella (2001), os milhares de jovens que não frequentam o Ensino Médio no tempo apropriado não usufruem do momento catártico mais delicado e importante de suas vidas, quando desabrocha o valor da autonomia, que é a liberdade de se posicionar. Com base em Gramsci, Nosella (2011) defende que o Ensino Médio deve ser frequentado e concluído por todos os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às escolhas futuras.

Santa Catarina tem uma grande dívida com o atendimento escolar dos jovens. A meta 3 do Plano Estadual de Educação (PEE – 2015-2024) apresenta-se como uma possibilidade, ao estabelecer “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90% (noventa por cento)” (SANTA CATARINA, 2015). A universalização do atendimento escolar para todos da faixa etária 15 a 17 anos estava indicada para todos os catarinenses em 2016, e não se materializou. Em 2017 não estavam matriculados, na Educação Básica, aproximadamente 40 mil desses jovens. Tratava-se de um passo necessário trazer todos para a escola, com urgência. A existência de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos sem frequentar nenhuma escola é incompatível com a qualidade social que se quer para a Educação Básica. Também é preocupante a permanência de milhares de jovens residentes em Santa Catarina retidos no Ensino Fundamental.

De forma contraditória, não se vislumbra, com a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), assegurar a

todos os brasileiros do grupo de idade 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos. A palavra de ordem que se evidencia a partir de 2016, com base no conjunto de mudanças contidas na MP nº 746/16, transformada com algumas alterações na referida Lei, é *flexibilização* (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). A ênfase está em aproximar a “última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28). A universalização não é pauta. Como contraponto, “a corrosão do direito à educação, perceptível no conteúdo da lei n. 13.415/2017” (LIMA; MARCIEL, 2018, p. 21), faz necessário incluir os milhares de jovens no Ensino Médio ausentes das escolas de desta etapa da Educação Básica de Santa Catarina. Para os autores, todos os jovens de 15 a 17 anos têm direito a frequentar uma escola de qualidade socialmente referenciada. Os estudantes do Ensino Médio “não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer”. Eles reivindicam “nada mais que condições decentes para estudar”, conforme já exposto (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Com ênfase na flexibilização curricular proposta, o conteúdo da reforma não se compromete em “assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população” (SAVIANI, 2013, p. 755). A sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio impede que 100% dos jovens de 15 a 17 anos tenham acesso à escola, além daqueles que ficaram retidos no Ensino Fundamental e, “associado a esse desafio, a ampliação, até 2024, do contingente de jovens no EM também requer um crescimento considerável do acesso a esse nível de ensino” (BRASIL, 2016, p. 94). Os jovens residentes em Santa Catarina perdem a oportunidade de vivenciar um direito constitucional. Isto tem, como decorrência primeira, a negação de um direito, e que o lugar da juventude é na escola, e frequentar o Ensino Médio. Tornar esse direito uma realidade para todos pode ser encarado como um desafio (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Trata-se, na verdade, de “um bom desafio social, um passo importante e necessário no processo de travessia de uma sociedade desigual e excludente para uma igualitária em que todos estejam incluídos como cidadãos de pleno direito” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 121).

Vislumbra-se que sejam oferecidas, a todos os 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). A realidade adversa, de 80 mil jovens de 15 a 17 anos em Santa Catarina frequentando o Ensino Fundamental ou sem nenhum vínculo escolar necessita ser superada com urgência. No contexto de mais estudantes e mais professores, suscita problematizar a formação docente da última etapa da Educação Básica, dimensão desconsiderada na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Em um ordenamento legal que altera o currículo, vale considerar os jovens que não estão no Ensino Médio e a valorização dos professores. Do contrário, “parece ficar na superfície dos problemas, acenando com uma retórica supostamente modernizante, na qual a flexibilidade e o tempo integral seriam uma panaceia que

falseia seus principais objetivos” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 21). O professor com adequada formação docente é central na busca da qualidade social do Ensino Médio, não pautada pelos arautos desta reforma. Sugere retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio com acento na valorização dos profissionais da Educação (CONAE, 2017).

2.2.2 O Professor do Ensino Médio em Santa Catarina: Aspectos Demográficos

Caracterizados aspectos do acesso ao Ensino Médio em termos quantitativos, aprofundamos o estudo por meio de um olhar para os aspectos demográficos do professorado que atua nessa etapa da Educação Básica. A tabela 2 mostra a distribuição na dependência administrativa estadual dos professores do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina.

Tabela 2 – Distribuição dos professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual (2013-2017)

Ano	Total Estadual %
2013	80,4 %
2017	79,5 %

Fonte: BRASIL (2018a).

A tabela mostra que os professores do Ensino Médio são predominantemente funcionários públicos estaduais. Ao mesmo tempo expressa, entre os anos de 2013 e 2017, uma queda no número de professores na dependência administrativa estadual. Os números suscitam questionamentos, pois emerge a seguinte dúvida: qual a razão de haver menos professores na dependência administrativa analisada? Houve diminuição de matrículas dos alunos? E se houve, qual foi a razão? Uma diminuição da população que deveria frequentar esta etapa da Educação Básica, ou um aumento de matrículas nas dependências administrativas federal, municipal e privada?

Entendemos que é necessário maior aprofundamento nessas questões, e que não são o foco de nossa pesquisa, mas contribui para outro questionamento: a atratividade para a carreira está contribuindo para esta queda? Por não ser o objetivo de nossa investigação, registramos como sugestão para pesquisas futuras, principalmente em se tratando dos tempos atuais, onde a profissão do professor é sistematicamente desvalorizada pelos meios de comunicação e não se observa apoio da população em geral. Também se infere, por meio das reformas educacionais, notadamente a já mencionada Reforma do Ensino Médio, a desvalorização do professor, mesmo que indireta, quando o texto da reforma parece pretender formar *mão de obra*, e não cidadãos autônomos e reflexivos.

Avançando em nosso estudo acerca do professor do Ensino Médio e, conforme já anunciado, trazemos a Tabela 3, que mostra um discreto aumento do gênero masculino entre os professores do Ensino Médio no Estado estudado, considerando o interregno 2013-2017.

Tabela 3 – Sexo dos professores Ensino Médio de Santa Catarina (2013-2017)

Ano	Feminino	Masculino
2013	67%	33%
2017	66%	34%

Fonte: BRASIL (2018a).

Observando a tabela 3 ainda é possível perceber que se mantém a predominância feminina, que soma 67% no ano de 2013, e diminui apenas um ponto percentual em 2017.

A tabela 4 demonstra o perfil etário dos professores do Ensino Médio no Estado, apontando, além do baixo percentual de *jovens*, que este percentual também caiu em um ponto, na comparação entre os anos estudados, 2013 e 2017.

Tabela 4 – Faixa etária dos professores do Ensino Médio em Santa Catarina (2013-2017)

Ano	Até 24 anos	De 25 a 39 anos	Mais de 40 Anos
2013	7%	50%	43%
2017	6%	48%	46%

Fonte: BRASIL (2018a).

Entre as razões que podemos inferir para esta diminuição encontra-se a pouca valorização do profissional docente. Esta questão está explorada com mais profundidade no capítulo 3 desta dissertação, onde abordamos as condições de trabalho do professor de Ensino Médio em Santa Catarina, com o recorte para o professor de Arte, sujeito de nossa pesquisa. Pode-se inferir que os professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais catarinenses são funcionários públicos estaduais, do gênero feminino e com mais de 24 anos. Outro aspecto imprescindível para a qualidade da educação é a adequação da formação docente, para a qual dedicamos o próximo item.

2.2.3 O Professor do Ensino Médio em Santa Catarina: Adequação da Formação Docente

Torna-se urgente e relevante “reestruturar as condições de ensino, valorizando também os professores, dos quais mais da metade não possui formação adequada” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 21). Os autores destacam a existência de um percentual expressivo de sujeitos sem formação adequada para lecionar nas escolas de Ensino Médio no Brasil. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), sem a licenciatura não são considerados professores, como dispõe o inciso I do artigo 61 e o *caput* do artigo 62. Tal compreensão amplia-se quando se considera, entre outros fatores, segundo Kuenzer (2011, p. 671), “a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino

médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam”. Neste contexto, baseia-se o proposto pela meta 15 do PNE 2014-2024, que enuncia assegurar a “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).

Com intuito de contribuir na qualificação do Professor da Educação Básica no Brasil, em 2014 o MEC divulgou uma Nota Técnica, realizada através do Censo Escolar por meio do INEP, a respeito da adequação da formação inicial dos docentes. Neste âmbito, o INEP elaborou o indicador Adequação da Formação, apresentado no quadro 1 a seguir, com o intuito de contribuir com a materialização da meta 15 do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Quadro 1 – Grupos de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

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

Fonte: INEP (2014).

Ao considerar o enunciado da meta 15, a proporção de docentes no grupo 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhá-la (BRASIL, 2016). Para compreender a dimensão do desafio de cumprir o proposto na Meta 15 do PNE e do PEE, inicialmente, incursionamos sobre os dados em âmbito nacional. Com base no referido indicador é possível constatar, em 2017, na tabela 5, que 60,4% dos professores do Ensino Médio da dependência administrativa estadual não tinham formação para compor o grupo 1 nas escolas do Brasil. Trata-se de profissionais que não possuíam licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Infere-se, portanto, que o esforço docente tende a ser maior, depois da reforma.

Tabela 5 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, segundo dependência administrativa Estadual - Brasil – 2013-2017

Ano	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	56,9	3,9	25,5	7,0	6,7
2017	60,4	3,0	24,9	6,3	5,4

Fonte: BRASIL (2018a).

Os dados mostram que, para atender à meta 15, é necessário ampliar o número de professores com licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade de 60,4% em 2017 para 100% até o final da vigência do PNE 2014-2024. Ao longo do quadriênio verificou-se um tímido aumento de 3,5% de professores pertencentes ao Grupo 1, e expressa “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39), preconizado na referida meta. O autor destaca a necessidade de políticas para a formação, que superem a forte presença de professores com licenciatura em uma determinada disciplina ou área, e que “atuam em área distinta, muitas das vezes para complementar a carga horária” (DOURADO, 2016, p. 39). Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio implica ampliar o número de professores com licenciatura nas disciplinas que lecionam. Questionamos, então: tal urgência se expressa também em Santa Catarina?

Para verificar a adequação da formação docente no Estado estudado, comparamos os dados dos anos em estudo, 2013 e 2017, sintetizados nas tabelas a seguir. Incialmente, na tabela 6, constata-se a possibilidade de ser professor do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses sem ter graduação.

Tabela 6 – Escolaridade dos professores do Ensino Médio de Santa Catarina-Dependência administrativa estadual (2013-2017)

Ano	Fundamental Completo	Ensino Médio	Superior
2013	0,03%	15,46%	84,52%
2017	0,01%	11,39%	88,60%

Fonte: BRASIL (2018).

Ao observar os dados da Tabela 6 percebemos, com espanto, que há aqueles que exerçam a função de professores no Ensino Médio apenas com o Ensino Fundamental completo, mesmo que em percentual pequeno. Também há aqueles que atuam nessa etapa da Educação Básica e apenas tenham cursado o próprio Ensino Médio. Como já destacado, isto contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que, em seu título VI, dedicado aos profissionais da educação, deixa claro como deve ser a formação do professor:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...].

Art. 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, 1996).

Logo, percebe-se que, mesmo em percentual pequeno, os formados apenas no Ensino Fundamental, de acordo com a legislação, não poderiam estar exercendo função de professor em nenhuma etapa da Educação Básica. Agrava-se o fato de que também existam os que atuem como professores sendo portadores apenas do título do Ensino Médio, no próprio Ensino Médio, conforme já mencionado. Destacamos que, mesmo que o percentual tenha diminuído entre os anos estudados, o número daqueles que atuavam na mesma etapa, que era a última que tinham cursado, ainda era significativo. Estes correspondem ao que o INEP (2014) classificou no Grupo 5, como observado anteriormente no Quadro 1. Destaca-se a necessidade de abrir o dado Escolaridade Superior, haja vista o indicado na LDB “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 1996).

Podemos aprofundar o entendimento ao observar a Tabela 7, que mostra os percentuais apresentados dentro de cada grupo especificado pelos critérios do INEP (2014).

Tabela 7 - Percentual de docentes no Ensino Médio por grupo do indicador de adequação da formação docente, na dependência administrativa estadual - Santa Catarina- 2013 e 2017

Ano	Ensino Médio				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	60,3%	1,1%	20,9%	4,0%	13,7%
2017	67,1%	0,1%	21,5%	1,5%	9,8%

Fonte: BRASIL (2018a).

A tabela 7, portanto, demonstra que a adequação da formação docente do Professor do Ensino Médio das escolas estaduais, em Santa Catarina, não é a almejada. O ideal seria que todos os professores estivessem no Grupo 1 que, conforme o Quadro de indicadores do INEP (2014) descreve, são aqueles “Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído”. O Grupo 1 apresentou crescimento nos anos analisados, houve queda nos grupos 2, 4 e 5, mas houve crescimento do Grupo 3. Integrantes dos Grupos 2, 3 e 4, pelo menos, teriam formação em nível superior. Entretanto, os do Grupo 5 não teriam formação na Educação Superior.

Ainda é muito importante reiterar que apenas a formação em nível superior não faz do portador do diploma um professor (Grupo 4). A educação desempenha papel fundamental na vida das pessoas e no

desenvolvimento das nações, e por esta razão merece e deve receber a atenção adequada. Mais uma vez reitera-se art. 62 da LDB, quando afirma que o professor “é o profissional formado em licenciatura plena” (BRASIL, 1996), mas complementamos com o indicador do INEP (2014): licenciatura plena “na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído”.

Entretanto, constatamos que a realidade demonstrada nos dados analisados não é o que a Lei determina. Ao mesmo tempo, evidenciamos que Santa Catarina, para cumprir o que está expresso em seu PEE, deverá sair dos 67,1% dos professores do Grupo 1 para 100% em 2024. Trata-se de um desafio expressivo do ponto de vista quantitativo para o estado catarinense, que importa ser priorizado. Para além da escassez de professores, questiona-se a qualidade da formação docente (KUENZER, 2011). As licenciaturas não podem desconsiderar a juventude que frequenta e que frequentará a última etapa da Educação Básica. É importante que, na formação inicial, sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (DOURADO, 2015, p. 308). Destaca-se que a meta 15⁴ do PNE (BRASIL, 2014) busca assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em licenciatura na área de conhecimento de sua atuação, sendo condizente com o grupo 1, dos grupos de formação dos docentes estabelecido pelo INEP (2014), e descritos anteriormente no Quadro 1.

Ao futuro professor do Ensino Médio, sugere-se um mergulho “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015, p. 72). Neste âmbito, destaca-se a estratégia 15.6 da meta 15, que aponta “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica” (BRASIL, 2014). Importa que as mudanças no Ensino Médio não ignorem “as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38). A reforma contida na Lei n. 13.415/2017 não pode silenciar aspectos absolutamente indispensáveis à universalização do Ensino Médio com qualidade, que reivindica uma formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, não pode ignorar que a conquista da referida formação suscita um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424). E os professores de Arte de Santa Catarina? É o momento de passar, então, ao recorte que nos propomos nesta pesquisa.

⁴ “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 n 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).

2.2.4 A Formação do Professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina

As questões relacionadas à formação docente no Brasil estão articuladas à Política Educacional. Tal compreensão sugere compreender as políticas públicas voltadas à formação dos professores de Arte no Brasil, um dos objetivos específicos da presente pesquisa.

Refletir sobre a formação de professores de Arte torna-se imperativo para aqueles que se identificam com a área, levando em consideração as diferentes etapas da história do ensino artístico no país, às quais nos referimos nesse artigo: o início do século XX, quando o ensino era ministrado de forma a atender aos interesses de um Estado nacionalista e centralizador, e a atualidade, quando nos encontramos inseridos numa educação afetada pela globalização da economia e pela pós-modernidade (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 591).

A urgência e a relevância de compreender a formação do professor de Arte do Ensino Médio justificam-se pelas mudanças trazidas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O Ensino de Arte e seu professor estão subestimados na reforma. Essa realidade sugere focar em aspectos do componente curricular Arte.

2.2.4.1 Políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil

É importante lançar um olhar sobre a própria disciplina antes de iniciar a busca dos dados referentes aos professores de Arte, objeto de estudo nesta pesquisa e foco principal deste capítulo. Seu ensino, no Brasil, engloba linguagens diversas, como a Música, Artes Cênicas, Dança e Artes Visuais. Entretanto, sua abrangência abarca outras expressões, como a Escultura, Gravura, Desenho, Pintura, Vídeo, Cinema, Televisão, Grafite, Artes Gráficas e Animação (PEREIRA, 2014).

Barros *et al.* (2016) traçaram, em seu trabalho, a trajetória do ensino de Arte no Brasil, pontuando que seu início ocorreu já com os jesuítas, que ofereciam oficinas de artesanato aos indígenas, com fins de evangelização. Mas foi com a chegada da Família Real no Brasil que a Missão Artística Francesa e a implantação da Escola de Belas Artes tiveram como objetivo “a formação do artista e do artesão nos moldes neoclássicos. O estudo do Desenho vai se tornar a disciplina predominante” (BARROS *et al.*, 2016, p. 2). Os autores ainda pontuam que o primeiro decreto para a regulamentação da Educação brasileira, de 1854, que dividiu a Educação Elementar e a Educação Superior da época, que correspondiam ao Ensino Fundamental e o Médio dos dias atuais, já traziam a arte como elemento obrigatório no Ensino Fundamental, com noções de música e exercícios de canto; e no Ensino Médio da época, com desenho, música e dança (BARROS *et al.*, 2016).

Podemos definir, portanto, como primeira política pública que trazia o componente curricular Arte, embora esta nomenclatura ainda não existisse, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), que apresentava, em seu artigo 47, para o *ensino primário*,

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Corte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes⁵.

O mesmo Decreto, em seu artigo 80, referia-se à “*instrucção publica secundaria [...] Alêm das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa”* (BRASIL, 1854).

Com base em Barbosa (2002), Barros *et al.* (2016, p. 2) avançam até a Proclamação da República, informando que

a organização do ensino nas legislações anteriores ficou mantida, mas o ensino de arte evolui para um estudo de desenho que visava em preparar o aluno para o profissionalismo, com aplicação imediata e competência para o trabalho, tanto nas fábricas como em serviços artesanais.

Embora a Semana de Arte Moderna de 1922 tenha tido papel primordial no ensino da Arte, e feito aparecerem as primeiras tentativas especializadas de ensinar às crianças, como um componente extracurricular, foi a partir de 1947 que apareceram os primeiros ateliês para crianças (BARROS *et al.*, 2016).

Contudo, somente a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971 veio a inserir o ensino de Arte como obrigatório: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

Já a LDB 9394/96, ainda em vigor, alterou a nomenclatura de Educação Artística, em seu art. 26, quando estabelece: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Após esta LDB, outras políticas foram desenvolvidas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998, com destaque para as competências e habilidades e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde ficaram estabelecidos os componentes curriculares referentes às diversas disciplinas que compõem a grade curricular da Educação Básica, também figura a Arte (BRASIL, 1997). Mais recentemente, tendo como eixo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2012), trazendo a Arte como componente curricular obrigatório.

⁵ Optamos por manter a grafia original da época, respeitando a citação direta.

Em 2016, em um retrocesso à década de 1990, ganha destaque a Medida Provisória Nº 746, e o ensino de Arte deixa de ser obrigatório, assim como Sociologia, Filosofia e Educação Física. Compreender aspectos do professor de Arte do Ensino Médio se mostra relevante, portanto, na atualidade.

2.2.4.2 O professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: aspectos demográficos

Para proceder ao recorte que nos propomos para este trabalho, desenvolvemos a tabela 8, onde estão distribuídos os professores de Arte do Ensino Médio catarinense, em sua disposição por dependência administrativa em 2017.

Tabela 8 – Distribuição dos professores de Arte do Ensino Médio na dependência administrativa (2017)

Estadual	Municipal	Privada	Federal
88,5%	0,2%	10,7%	0,4%

Fonte: BRASIL (2018).

Percebemos, pelos dados da Tabela 8, que a maioria dos professores de Arte concentra-se na dependência administrativa estadual, com um percentual bastante significativo, quando comparado às demais dependências. Chamam bastante a atenção os dados das dependências municipal e federal, que não alcançam 1% em nenhuma delas, além dos mais de 10% na iniciativa privada. Este resultado remete-nos a ponderar que as redes estaduais de ensino precisam desempenhar o papel de protagonistas na discussão sobre a formação do aluno do Ensino Médio, que contribuem fundamentalmente para a formação humana integral, uma vez que possuem, entre seus conteúdos, discussões acerca da autonomia moral e dos valores fundamentais do humanismo (NOSELLA, 2011).

A importância de todos os componentes curriculares contidos nas Diretrizes de 2012 leva-nos a reiterar o que sustenta Nosella (2011), quando nos afirma que é no período do Ensino Médio que se consolidam os valores fundamentais do *humanismo*, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às especializações futuras, e que não podem ser subsidiados somente pela Matemática e Língua Portuguesa, como indica a Lei 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM homologas em novembro de 2018.

Já no que se refere ao gênero, desenvolvemos a tabela 9, onde é possível perceber a predominância de mulheres atuando como professoras de Arte.

Tabela 9 - Sexo dos professores de Arte do Ensino Médio de Santa Catarina

Dependência	Masculino	Feminino
Estadual	11,6%	88,4%
Municipal	33,3%	66,7%
Privada	28,7%	71,3%
Federal	33,3%	66,7%

Fonte: BRASIL (2018).

Dada a responsabilidade dos Estados ser maior com o Ensino Médio, essa predominância é mais acentuada na dependência administrativa estadual, que concentra apenas 11,6% de professores do sexo masculino. Na dependência privada há um percentual um pouco maior de homens, somando 28,7%; e igual percentual, de 33,3%, nas dependências municipal e federal. Destaca-se, também, um percentual maior do sexo feminino, quando comparado com o percentual total de professores do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina.

O fato de haver a predominância feminina pode ser atribuído à feminização da Arte, o que já ocorre, em geral, com o magistério. Em seu estudo, Chamon (2006, p. 13) esclarece que “a configuração histórica das relações de gênero e de suas implicações com a feminização do magistério na sociedade brasileira é um processo que ainda está em construção”. Isto não é diferente, no caso dos professores de Arte, em Santa Catarina. Merece destaque, inclusive, que a (des)valorização tem sua implicação nessa feminização.

Segundo a mesma autora,

A partir de um quadro de necessidades e interesses, distintas correntes de pensamento passaram a enfatizar as diferenças “naturais” entre os sexos e a influenciar todas as ações empreendidas na área educativa, reforçando os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário do trabalho feminino na esfera pública. A associação desses fatores ao caráter vocacional do trabalho da mulher foram sendo internalizados pelos vários segmentos sociais causando uma neutralização e desqualificação do trabalho feminino e caracterizando-o como um não-trabalho. As condições concretas nas quais a prática docente ia acontecendo foram sendo encobertas, interferindo nas relações de trabalho e impedindo a construção de uma identidade profissional valorizada (CHAMON, 2006, p. 15, grifo da autora).

Inferimos, portanto, que esse caráter *missionário e vocacional* como *diferença natural* entre os sexos tem implicado na valorização do trabalho do professor, e que os salários inadequados e o excessivo esforço profissional estão adentrando ao exercício profissional em sua totalidade: o esforço pela igualdade parece *forçar* para menos, e não para mais. As condições ficam piores e, ao invés de valorizar, desvaloriza-se o profissional como um todo, principalmente porque não há diferença salarial entre professores, no tocante ao gênero, e porque se *naturalizava* a profissão docente para a mulher.

A tabela 10, na página seguinte, traz o percentual das faixas etárias dos professores de Arte atuantes no Ensino Médio catarinense, e mostra uma realidade semelhante ao que já vimos no perfil dos professores do Estado, como um todo.

Tabela 10 – Faixa etária dos professores de Arte do Ensino Médio de Santa Catarina (2017)

Ano	Até 24 anos	De 25 a 39 anos	Mais de 40 anos
Estadual	5,8%	47,2%	47%
Municipal	16,7%	33,3%	50%
Privada	1,3%	48,5%	50,2%
Federal	11,1%	22,2%	66,7%

Fonte: BRASIL (2018).

Percebemos que os menores percentuais estão na faixa até os 24 anos, e surpreende bastante o percentual pequeno de jovens atuando na dependência privada, sendo o maior percentual de jovens atuando na esfera municipal. Com algumas diferenças em relação aos aspectos gerais dos professores do Ensino Médio catarinenses, os professores de Arte são funcionários públicos estaduais, do gênero feminino e com mais de 24 anos. E a formação do professor de Arte?

2.2.4.3 A formação do professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina

A LDB em vigor, como aquela que estabelece as diretrizes e bases da Educação, também define quem são os professores que atuam na Educação Básica e, portanto, é importante entender quem é este profissional para aprofundar o conhecimento a respeito do professor de Arte, sujeito de nossa pesquisa. Conforme exposto anteriormente, segundo a LDB 9.394/1996, no seu inciso I do artigo 61 e no *caput* do artigo 62, são considerados professores os profissionais com licenciatura. Depreende-se que a formação mínima do professor de Arte, de acordo com a legislação vigente, é a *licenciatura*. A meta 15 do PNE e do PEE indicam a licenciatura na área que leciona. Assim, buscamos extrair os dados a respeito dos professores de Arte no Estado de Santa Catarina, com base no censo escolar do ano de 2017, sintetizados na tabela da página seguinte.

A análise da tabela, ao juntar as 3 licenciaturas no campo da Arte (Artes Visuais, Educação Artística e Teatro), aponta percentuais baixos no atendimento à legislação, mormente aos Planos de Educação, em todas as dependências, no Estado de Santa Catarina. Os licenciados em Artes Visuais integram apenas 16,7% dos professores da dependência municipal; 19,8% da dependência Estadual; 29,1% da dependência privada, e não há dados da dependência Federal. O maior índice está na dependência privada, e ainda assim, não atinge um terço dos professores que lecionam a disciplina. No caso da licenciatura em Educação Artística, a dependência municipal atinge exatamente um terço; a Estadual, 23%; a privada, apenas 15,2%; e a dependência Federal também não apresenta dados. A licenciatura em Teatro não apresenta dados na dependência Municipal; na Estadual, 0,3%; na Privada, 1,3%; e na Federal, 11,1%. É a licenciatura com menor índice de atuação nas escolas do Estado estudado.

Tabela 11 – Professores de Arte no Estado de Santa Catarina por dependência (2017)

Curso	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Pedagogia licenciatura	16,7%	37,9%	11,1%	5,8%
Artes Visuais (Licenciatura)	16,7%	19,8%	-----	29,1%
Educação Artística (Licenciatura)	33,3%	23,00%	-----	15,2%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado	-----	0,4%	55,6%	11,2%
Artes Visuais – Bacharelado	-----	0,6%	11,1%	4,9%
Teatro – Licenciatura	-----	0,3%	11,1%	1,3%
Demais áreas do conhecimento	33,3%	18%	11,1%	32,5%
Total	100%	100%	100%	100%

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

Em contrapartida, se analisarmos aqueles que pertencem a outras áreas de conhecimento, na dependência municipal eles atingem um terço também, mesmo percentual que licenciados em Educação Artística. Ainda na mesma dependência, percebemos a presença de 16,7% de pedagogos. Ao somar os profissionais de outras áreas de conhecimento e os pedagogos, o percentual atingido é de exatos 50%, *empatando* com a soma dos licenciados. Percebe-se, portanto, que o campo de trabalho do professor de Arte é dividido ao meio com profissionais de outras áreas, já que licenciatura em Pedagogia não é licenciatura em Arte.

A presença de bacharéis em Arte não aparece na dependência municipal, mas ultrapassa os 50% na federal; e a soma dos licenciados atinge apenas 22,2%. Estes dados permitem afirmar que este percentual é o mesmo, quando somamos os licenciados em Pedagogia com os de outras áreas de conhecimento. Logo, 72,2% dos professores de Arte da Dependência Administrativa Federal é formado por aqueles que *não são professores de Arte*, já que a meta 15 é clara: o professor deve ser *licenciado na área que leciona* (BRASIL, 2014).

Ao contrário de qualquer expectativa, a dependência privada não apresenta números melhores: os licenciados em Arte, somados, totalizam 45,6%; Pedagogos, bacharéis e profissionais de outras áreas somam 54,4%, ultrapassando a metade dos postos de trabalhos de professores de Arte. Ao focar a Dependência Administrativa Estadual, local de trabalho da maioria dos professores de Arte de Santa Catarina, os dados são igualmente alarmantes. A presença de bacharéis em Arte na dependência Estadual é de apenas 1%, mas se somarmos este percentual aos de licenciados em Pedagogia e dos que são oriundos de outras áreas de conhecimento, o total é de 56,9%, ultrapassando a metade das posições que deveriam ser ocupadas por licenciados em Arte. Neste ponto, é pertinente destacar que este percentual de 56,9% faz parte

dos profissionais não pertencentes ao Grupo 1, definido no Quadro 1, demonstrado na página 26 deste trabalho.

Também é pertinente evocar o estudo de Lima e Maciel (2018), que destacam a existência de percentual expressivo de profissionais que atuam no Ensino Médio, mas não possuem formação adequada. Além desses autores, também é relevante lembrar Kuenzer (2011), quando a autora pontua a desigualdade da qualificação, já mencionada neste trabalho, e ainda referir que, sem a licenciatura, não são considerados professores, como dispõe o inciso I do artigo 61 e o *caput* do artigo 62 da LDB, mas pessoas que exercem esta atividade. Alarmante, inclusive, é perceber que, no caso do componente Arte, o percentual é maior do que aquele mencionado pela autora, anos antes, em 3,9%, mas de profissionais cuja formação não é adequada. O estudo de Kuenzer afirmava que apenas 53% tinha formação adequada; em nosso estudo, 56,9% *não têm formação ideal* para atuar com a disciplina. Mais uma vez, distancia-se alcançar a meta 15 do PNE, em que *o profissional deve ter formação específica, em nível superior e na licenciatura* (BRASIL, 2014).

Explicita-se um contexto que sugere ações urgentes. Os dados são preocupantes, visto que, com formação na área de atuação já existe defasagem na atualização e aperfeiçoamento profissional, imagine sem formação? É preciso, em caráter de urgência, ampliar significativamente o número de professores com formação adequada na disciplina em que lecionam. A escassez na formação docente na área de atuação é fator preocupante no âmbito educacional. A falta de conhecimento pedagógico, compreensão de conceitos primordiais (no caso aqui mencionado, no ensino da Arte) e a reflexão crítica são de fundamental importância para compreensão dos conteúdos deste componente curricular.

Ainda consideramos pertinente enfatizar que a Reforma do Ensino Médio contribui para o agravamento da situação, pois o componente Arte fica posicionado subalternamente no currículo dos jovens. Considerando que os sistemas de ensino definirão os percursos oferecidos nas unidades escolares com base nos professores habilitados para a oferta, a reforma vai, então, *mascarar* a carência de professores.

É importante qualificar a formação inicial dos docentes enquanto condição fundamental e mínima para o exercício profissional. Faz-se necessário que os futuros professores “dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de modo que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas, das intervenções e incursões na prática, necessárias ao seu avanço” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 9). Esta compreensão sugere que devem integrar a formação “saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático curriculares” (SAVIANI, 2016, p. 68)

De forma contraditória, ganha destaque uma mudança legal que altera o currículo e silencia aspectos relacionados à valorização dos professores. Ao mesmo tempo, quando toca no professor, fragiliza-o com o reconhecimento, por exemplo, do *notório saber*. O consentimento “de que professores sem formação

específica assumam disciplinas no itinerário da formação técnica e profissional institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA, 2017, p. 22). A instituição do notório saber, na referida, Lei “representa uma tentativa do governo de resolver problemas estruturais do ensino médio, como a falta de professores em determinadas áreas e o custo que eles representam” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 19). A falta de professores no Ensino Médio não pode ser superada com a flexibilização da adequada formação docente por meio da não exigência de licenciatura. Da mesma forma, a oferta de itinerários formativos que “implica na negação do direito a uma formação básica comum e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados, e não os estudantes” (SILVA, 2017, p. 22).

Os sistemas de ensino poderão “optar pelo itinerário para o qual ele tem mais professores e deixa de ter que resolver o problema com falta de professores em outras áreas” (RAMOS, 2016, p. 6). A qualidade do Ensino Médio, que passa pela inclusão de milhões de jovens, suscita resolver o problema da falta de professores do Ensino Médio. Neste âmbito, para Lopes (2019, p. 71. Grifo do autor), “a organização por áreas, tal como proposta na reforma do ensino médio, pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa ‘resolver’ a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio”. Ao mesmo tempo, sugere acento na qualidade desta formação e nas demais dimensões da valorização dos profissionais da Educação. Para além da escassez de professores, é necessário ter um olhar atento à qualidade desta formação, anteriormente discutida, e investir amplamente em formação continuada.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ASPECTOS DO ÂMBITO STRICTO SENSU

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

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A formação profissional é indispensável para a qualidade do processo educacional e deve fazer parte da rotina do professor. Cursos de formação profissional devem ser implementados no cotidiano do educador para ter melhores resultados no âmbito educacional. Palestras, minicursos e reuniões pedagógicas constantes devem ser implementados com profissionais capacitados para constante reflexão teórica da prática pedagógica do professor. Ainda é importante ressaltar que a formação continuada não resolve o problema da formação inicial: o profissional que leciona a disciplina deve ter formação *nela*, e não de outra

área de conhecimento, mesmo que seja a Pedagogia. Destaca-se a importância da formação continuada nos ordenamentos legais. A LDB, ao se referir ao magistério público, esclarece que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II - **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim** [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No âmbito da legislação, ganham centralidade as metas do PNE e as possibilidades por ela colocadas. Nesse domínio, destacam-se Suldbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 2) ao apontarem que

[...] o PNE deixou entrever, junto aos setores educacionais uma nesga de esperança, ao enfocar com prioridade em suas metas a questão da valorização e da formação docente, não apenas da formação inicial, mas também da formação continuada, entendendo-a como necessidade vital para o desenvolvimento profissional docente.

Vejamos, então, aspectos da formação continuada, no que tange aos cursos de Pós-graduação do professor do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina para, posteriormente, verificar o recorte dos professores de Arte do Estado.

2.3.1 A formação continuada do professor do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina: aspectos do *lato* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado)

A formação continuada é um aspecto importante na qualidade da Educação e na valorização do professor. Na Educação brasileira, além dos cursos de curta duração, ela pode ocorrer em nível *lato* (Especialização) ou *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Estudos no campo da pós-graduação são espaços de formação continuada. Tal compreensão toma como base o conteúdo da meta 16, que considera como possibilidades de formação continuada a oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos (BRESSAN, 2019). Neste contexto, a formação continuada dos professores do Ensino Médio acontece em cursos de curta duração em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e, também, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Com essa compreensão, foca-se no percentual de professores do Ensino Médio com pós-graduação. A Tabela 6 apresenta elementos da formação em nível de Pós-Graduação dos professores das escolas estaduais do Brasil.

Tabela 12 – Professores do Ensino Médio com Especialização (*lato sensu*), Mestrado ou Doutorado (*stricto sensu*) - dependência estadual no Brasil - 2013-2017

Pós-Graduação			
Ano	Especialização % (<i>lato sensu</i>)	Mestrado % (<i>stricto sensu</i>)	Doutorado % (<i>stricto sensu</i>)
2013	35%	4%	1%
2017	39%	6%	1%

Fonte: BRASIL (2018).

Os dados apontam uma busca expressiva pelas Especializações. Os dados demonstram um percentual significativo de professores com Especialização e, ao mesmo tempo, apresentam percentuais minúsculos com Mestrado e Doutorado. Pode-se inferir a centralidade, no Brasil, pela busca do *lato sensu*. Ao mesmo tempo, é evidente a pequena procura pelo *stricto sensu*. Não atrair professores da rede pública estadual pela procura do *stricto sensu* pode indicar, por um lado, que a carreira docente não é atrativa. Por outro lado, os dados suscitam ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Mestrado e Doutorado.

A importância do *stricto sensu* é destacada por suas possibilidades de “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). O autor destaca que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação. Ainda é mister destacar que a oferta pública do *stricto sensu* é reduzida, e os custos em instituições não públicas é alto. Além disto, a desvalorização da formação *stricto sensu* nos planos de carreira contribuem para este percentual baixíssimo de mestres e doutores atuando no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina (BRESSAN, 2019).

Para avançar na compreensão, questionamos: estudos em nível de pós-graduação por meio de cursos de Especialização (*lato sensu*), Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*), capazes de oportunizar ao professor espaços ampliados de formação continuada, materializaram-se em Santa Catarina?

Para responder ao questionamento, sintetizamos o percentual de professores com especialização e que atuam como professores no magistério público estadual, segregando os dados em especialização e nas duas etapas do *stricto sensu*: mestrado e doutorado.

Tabela 13 – Professores do Ensino Médio com Especialização (*lato sensu*), Mestrado ou Doutorado (*stricto sensu*) - dependência administrativa Estadual - Santa Catarina

Ano	Especialização	Mestrado (<i>stricto sensu</i>)	Doutorado (<i>stricto sensu</i>)
2013	48%	3%	0,3%
2017	60%	4%	0,4%

Fonte: BRASIL (2018).

Na comparação entre os anos de 2013 e 2017, percebe-se aumento no percentual de professores com especialização, que apresentou 12% de crescimento. Por outro lado, o aumento no *stricto sensu* é mais discreto: apenas 1% para o mestrado e somente 0,1% para o doutorado. Vale destacar que o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, indica, em sua Meta 16, formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (SANTA CATARINA, 2015). O Estado catarinense demonstra ousadia ao apontar 75% dos professores com pós-graduação até o ano de 2024. Ao mesmo tempo, os dados apontam a necessidade de políticas de formação docente regulares para atingir o que a meta estipula. E o professor de Arte catarinense?

2.3.2 A formação continuada do professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: aspectos do *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado)

Para verificar o recorte proposto nesta pesquisa, buscamos os dados dos professores de Arte que continuaram sua trajetória formativa e cursaram os níveis de especialização. Os dados estão sintetizados na tabela 14, na página seguinte.

Tabela 14 – Professores de Arte com Especialização (*lato sensu*) no Estado de Santa Catarina

	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Possui Especialização	50,0%	56,7%	55,6%	41,3 %
Não possui especialização	33,3 %	29,0%	44,4%	47,1%
Ausente	16,7%	14,4%	-----	11,7%
Total	100%	100%	100%	100%

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

Segundo a meta 16 do PEE, pressupõe-se que durante sua vigência tenhamos 75% do corpo docente em Santa Catarina com pós-graduação. Os dados apontam um percentual de 55,6% de professores das escolas estaduais de Ensino Médio com Especialização e sugerem desafios na materialização da referida meta. Em Santa Catarina, analisando o recorte do professor de Arte, temos um número relativamente elevado. Nas dependências Municipal, Estadual e Federal, o menor percentual que apresenta professores que possuem especialização é de 50%. Mais uma vez, a dependência Privada é a que mostra os piores resultados, onde o percentual é de 41,3%. Destaca-se que todas as dependências administrativas estão

aquém do percentual apontado no PEE, quando se considera a tendência que o percentual maior na composição dos 75% seja de especialistas.

É importante destacar que, em geral, a rede privada não remunera professores da Educação Básica que tenham título de mestre ou doutor de forma diferenciada, o que também contribui para o baixo percentual de profissionais com estes títulos. De posse destes dados, buscamos saber o percentual de profissionais com pós-graduação em nível *stricto sensu*, cujos dados encontram-se sintetizados nas tabelas 15 e 16.

Tabela 15 – Pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado entre os Professores de Arte no Estado de Santa Catarina

	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Possui Mestrado	33,3%	0,9%	33,3%	4,5%
Não possui Mestrado	50,0%	84,8%	66,7%	83,9%
Ausente	16,7%	14,4%	-----	11,7%
Total	100%	100%	100%	100%

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

Nas dependências Municipal e Federal, o percentual de professores com mestrado chega a um terço; na esfera privada, 4,5%. Por si, os números não são bons, mas se tornam alarmantes ao verificar que, na dependência Estadual, 0,9% dos professores têm título de mestre. O PNE prevê, entre suas estratégias, ampliar o acesso a professores e profissionais da Educação Básica à pós-graduação; porém, percebe-se que existe uma enorme necessidade de investir amplamente em formação continuada. Podem-se inferir os desafios para uma formação em nível de pós-graduação, quando se considera a importância do *stricto sensu*. Os dados sugerem a necessidade de ampliar significativamente o número de professores mestres e doutores, com progressão em sua carreira no quadro do magistério (BRESSAN, 2019). Destaca-se no PEE, em sua estratégia 14.7, a possibilidade de ofertar bolsas de estudos de pós-graduação *stricto sensu* aos professores e demais profissionais da Educação Básica das redes públicas de ensino. Na mesma direção, na estratégia 16.7, na indicação de garantir programas de formação de professores e profissionais da Educação Básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas IES públicas e comunitárias (BRESSAN, 2019). A relevância das referidas estratégias expressa-se no percentual muito pequeno de doutores nas redes estaduais de ensino, conforme expresso na tabela 16.

Tabela 16 – Pós-graduação *stricto sensu* em nível de Doutorado entre os Professores de Arte no Estado de Santa Catarina - 2017

	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Possui doutorado	-----	0,1%	11,7%	-----
Não possui doutorado	83,3%	85,6%	88,9%	88,3%
Ausente	16,7%	14,4%	-----	11,7%
Total	100%	100%	100%	100%

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

Ao analisar os dados referentes ao nível de doutorado, os resultados são desanimadores. Não há dados nas dependências municipal e privada, e na esfera Estadual, apenas 0,1% têm o título. Na esfera federal, 11,7% dos professores são doutores. Este dado talvez seja explicado pela exigência do título nos concursos mais recentes, e pela atratividade salarial, visto que é sabido ser a dependência com melhores índices salariais. Entretanto, afirmar que *não há dados* em razão da lacuna sem números ou percentuais não condiz com a realidade: somando o percentual dos que possuem e dos que não possuem o título, percebemos que o total é 100%. Logo, a afirmação mais coerente é que *não há professores de Arte com título de doutor nas dependências municipal e privada*.

Assim, reiteramos, de um lado, o quanto assustadores são os dados referentes à formação dos professores de Arte no Estado de Santa Catarina, e destacamos que o campo profissional está *dividido* com bacharéis e profissionais de outras áreas, configurando um cenário bastante longe do que pode promover uma Educação de qualidade. Por outro lado, vislumbra-se a implementação das metas e estratégias do PEE e as possibilidades de formação continuada por meio da oferta de atividades formativas diversas, “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Fica evidente que a formação não se encerra na graduação. Importa avançar em cursos de Pós-Graduação, da Especialização (*lato sensu*), sobretudo Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*), capazes de oportunizar, ao professor, a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional (DOURADO, 2015).

O exposto até aqui sugere “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Os resultados apontam para uma educação pública com fragilidades em muitos aspectos na última etapa da Educação Básica, que a distanciam de sua universalização com qualidade social (KUENZER, 2010). Como possibilidades em Santa Catarina, apresentam-se as metas do PEE (2015-2024). Ao mesmo tempo, o Ensino Médio está submetido a uma reforma com base na flexibilização curricular, proposta na Lei nº 13.415/2017 (LIMA; MACIEL, 2018). Uma mudança curricular faz-se necessária, mas associada a “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). As necessárias mudanças no Ensino Médio reivindicam uma formação integral, que exigem um “contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados” (MORAES, 2017, p. 424).

No âmbito da reforma do Ensino Médio, a sua BNCC “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 reforma do Ensino Médio e BNCC ganham centralidade nas políticas no MEC, que a consideram “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 avaliativo” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35). A formação dos professores “sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35), e se distancia de Educação Básica, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social, comprometida com a formação integral de todos e todas. Precisamos de mudanças no Ensino Médio e uma Base. Esta base é “uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna [...] A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura” (MACEDO, 2019, p. 54). Estes aspectos estão discutidos no capítulo 3.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE EM SANTA CATARINA

Neste terceiro capítulo realizamos uma reflexão sobre as condições de trabalho do Professor de Arte no Estado de Santa Catarina, destacando 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, e para compreender o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN⁶), desde seu surgimento por meio do artigo 67 da LDB 9394/96, até ser instituído no ano de 2008, analisando sua implementação (ou não) no Estado de Santa Catarina. Também abordamos a jornada de Trabalho (Esforço Docente: número de escolas, turnos, alunos e etapas) do professor de Arte no referido estado.

3.1 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS ESTADUAIS

Entre os aspectos da educação de qualidade apresentados por Dourado e Oliveira (2009), sintetizados na apresentação desta dissertação, estão a infraestrutura e características da escola, bem como a qualidade do ambiente e das instalações escolares. Ao pautar uma formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio requer, segundo Moura (2013), adequada infraestrutura física e pedagógica das escolas. Assim, buscamos dados que pudessem orientar nossa análise nestes quesitos, comparando dados nacionais e do Estado de Santa Catarina nos anos de 2013 e 2017, apresentados na tabela 17, abaixo. De forma contraditória, os dados apresentados revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio catarinense não são adequados, com ausência, por exemplo, de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de Ciências.

Tabela 17 - 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).

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 diminui, no caso de Santa Catarina. 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, 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

⁶ Incluído na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional Nº 53/2006.

percentuais; as quadras de esportes diminuíram o dobro disto: 18%; as bibliotecas também diminuíram 9%, e apenas se mantiveram o números 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* mais 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 contra mão das 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, esta conscientização por parte dos responsáveis pela 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 (BRASIL, 2012). Por outro lado, os dados 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. Preocupa sobremaneira constatar que a maioria das escolas médias catarinenses apresenta espaços inadequados. Incomoda, por exemplo, que apenas 19,0% e 20,0% das escolas de Ensino Médio catarinenses possuem laboratório de Ciências e auditório, respectivamente. Para Brandão (2011), 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, 2010, 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 o vínculo do Professor de Arte no Estado de Santa Catarina.

3.2 VÍNCULO DO PROFESSOR DE ARTE NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Com base em 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. Envolve, também, no âmbito das relações de emprego, elementos concernentes à carreira docente, com destaque ao vínculo, formação, à remuneração e à jornada de trabalho.

Ancorado em Tardif e Lessard (2014), Silva (2018, p. 28, grifo nosso) afirma 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 o trabalho docente em outros países e também no Brasil, mostrando, já em 2003, um esforço docente extenuante, visto que, das categorias profissionais, *o professor é aquele que concilia, via de regra, mais de um emprego*. E este *mais de um emprego* é mantido não apenas pelo professor Admitido em Caráter Temporário (ACT), mas o efetivo também?

Para analisar o vínculo dos Professores de Arte, faz necessário partir de dados nacionais para chegar ao recorte estadual que pretendemos. Partimos do pressuposto que as políticas públicas educacionais incorporem a valorização do professor, na busca de 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 médias superior ao de professores contratados temporariamente. No PNE, a meta 18, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor, ao propor estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 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). O ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na referida estratégia. A tabela 18 demonstra o número de professores efetivos do Ensino Médio da rede estadual de ensino no Brasil e em Santa Catarina.

Tabela 18 – Vínculo⁷ 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, pois 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*?

Ao apresentar um número expressivo de professores com contratos temporários de forma persistente, evidencia-se, com base em Oliveira (2006), certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas aos professores do Ensino Médio catarinense. Os contratos temporários são desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e, por não assegurarem os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos, tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego” (OLIVEIRA, 2006, p. 216). Não pertencer ao quadro dos efetivos exclui os professores “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). Por outro lado, uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atraente, ao possibilitar, segundo Camargo *et al.* (2006, p. 260), “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 professores do Ensino Médio público estadual em Santa Catarina, com contratos temporários, pode ser explicado pela dimensão econômica. Os professores ACT têm menores remunerações. No Brasil,

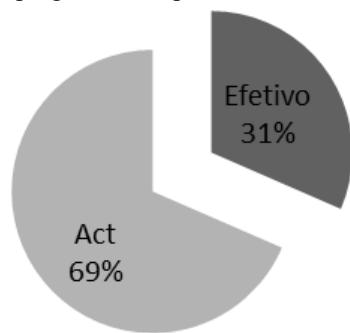
⁷ Ressaltamos que o INEP inseriu nas tabelas “Docente” quatro nomenclaturas para identificar formas de contratação: concursado/efetivo, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato CLT. Suprimimos os dados sobre os contratos terceirizados, pois o percentual extraído é 0.

não se remunera adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006). E o professor de Arte?

O gráfico da página seguinte apresenta a porcentagem de professores de Arte do estado de Santa Catarina Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e efetivo (via concurso público). Conforme mostram os dados, somente 31% dos professores são efetivos. Em contrapartida, há 69% dos professores trabalhando em caráter temporário.

Os dados apontam que, em Santa Catarina, praticamente 70% dos professores do 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, 2011, p. 16). De acordo com Marcelino (2008) e Sennet (1999), este contexto marca formas de contratação flexibilizadas, que denotam uma precarização do trabalho na medida em que leva 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.

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. Vamos a um exemplo: imagine você em uma sala de aula no início do ano letivo e, na disciplina de Arte, um professor X se apresenta, e expõe sua metodologia, maneira de trabalhar, modo de explicar, de interagir com a turma. Passados quinze dias, o professor X pede saída por encontrar uma escola mais próxima de sua residência. Entra o Professor Y, que tem sua maneira de trabalhar totalmente diferente do professor X, o que é aparentemente normal. Os alunos acostumam-se com o referido professor e, passados uns meses, por motivos particulares, ele resolve parar de lecionar. Entra o professor Z. Neste percurso, o aluno já passou por três professores, somente em um ano letivo, em um componente curricular. A instabilidade e a falta de segurança para o professor admitido em caráter temporário (ACT) é prejudicial para o processo educativo. Alunos ficam sem aula até a contratação de outro professor, se encontrar profissional habilitado

na área de atuação, pois, 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.

Quando falamos em qualidade educacional, precisamos falar em estabilidade docente. O professor precisa conhecer a realidade da escola em que leciona, o âmbito cultural que trabalha, e ter conhecimento da comunidade em que está inserido. Quando leciona em caráter temporário, atuando em duas, três escolas ao mesmo tempo (quando não mais), fica impossível inserir-se na comunidade escolar.

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*”. Os autores ainda esclarecem que o ACT é uma realidade histórica no país, mas seus dados de atuação 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).

Seki *et al.* (2017, p. 945) pontuam, também, 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 estudo dos autores ainda 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. Nossa recorte mostra 69% de temporários, como destacado no gráfico 1, na página anterior. Tais dados levam a constatar que a precarização continua, dado o alto percentual de ACT, que se mostra solidamente elevado. É importante reiterar que 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). Ao mesmo tempo, o Plano Estadual de Educação – PEE de Santa Catarina 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*. Se olharmos para os componentes da *tragédia dos ACT* pontuados no estudo de Seki *et al.* (2017), percebemos a incompatibilidade entre qualidade educacional e a *vida do temporário*. A qualidade da Educação não pode ser dissociada das condições de trabalho dos professores, e tais condições refletem em seu bem-estar, o que nos leva a questionar se também reflete no número de desistentes da docência e,

principalmente, de professores afastados por problemas físicos ou de ordem mental, como depressão e esgotamento. Abre-se, assim, um novo foco para busca de dados que complementem nossa pesquisa, que fica como sugestão para outros trabalhos.

A formação integral destacada na presente dissertação alinha-se à valorização dos professores do Ensino Médio, ambas comprometidas com a qualidade social dessa etapa da Educação Básica (KUENZER, 2010). 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 Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). A referida Lei está materializada em Santa Catarina?

3.3 CARREIRA E REMUNERAÇÃO

Os professores da dependência administrativa estadual de Santa Catarina possuem plano de carreira e remuneração vigente. Por outro lado, 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 e cumpre o vencimento básico maior que PSNP (BRASIL, 2018). O estado, com o Plano Estadual de Educação alinhado ao PNE, não atende simultaneamente aos três quesitos da Meta 18 (BRASIL, 2018): plano de carreira e remuneração; carga horária e vencimento básico.

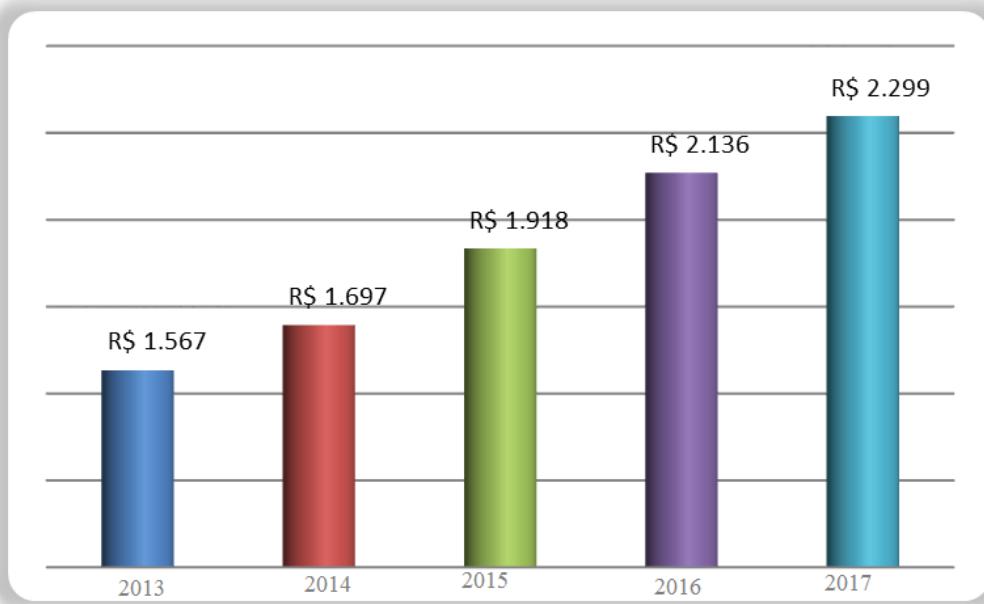
É importante *lembra*r que, na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988, grifos nossos), em seu art. 206, inciso V, está disposta a

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).

Também é importante ressaltar que, na CF, está disposto o “VIII - 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). Isto posto, vejamos a evolução do Piso Salarial Nacional do Magistério, sintetizado pela figura 1, mais abaixo.

Por meio da figura é possível perceber que houve 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 como sugestão para pesquisas futuras.

Figura 1 - A evolução do Piso Salarial do Nacional do Magistério em reais (2013-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em Santa Catarina, o que comumente chamamos de *Plano de Cargos e Salários* é regido pela Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015). A referida lei não menciona, em nenhum momento, a palavra *salário*, mas sua epígrafe informa que ela “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. Percebe-se um amplo destaque à carreira docente no PNE, que incorpora aspectos da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com destaque a criação do Piso Salarial Profissional Nacional.

Embora alguns municípios e estados brasileiros não cumpram a *Lei do Piso*, como ficou conhecida, o estado de Santa Catarina cumpre a legislação para o início da carreira, conforme discorremos até o momento, somente no quesito vencimento básico. No entanto, o Piso não é *implementado* na carreira. No referido estado, 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, assim, 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, 2016).

O cumprimento da Lei nº 11.738/08 remete à meta 17, que propõe “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). Para Masson (2016, p. 161), “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).

Embora se reconheça um avanço voltado à melhoria da qualidade da educação por meio do PSPN, ainda há muito para progredir para a tão propalada Educação brasileira socialmente referenciada. No âmbito catarinense, a Lei complementar 668/2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, em seus artigos 38 e 39, menciona os reajustes salariais para o ano de 2018 conforme as tabelas abaixo.

Tabela 19 – Tabelas salariais do Magistério catarinense – 2017/2018

TABELA SALARIAL NOVEMBRO 2017 DA LEI 668/2015									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23	2397,23
II	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13	2487,13
III	2577,02	2753,61	2837,31	2922,36	3010,06	3162,7	3294,23	3420,07	3550,71
IV	2992,47	3101,48	3194,13	3289,64	3388,11	3489,64	3594,32	3731,62	3874,17
V	3315,67	3457,3	3560,77	3667,43	3777,41	3890,61	4007,75	4160,84	4319,79
VI	3677,45	3790,81	3904,12	4020,96	4141,43	4265,52	4393,68	4561,52	4735,77
TABELA SALARIAL MAIO 2018 DA LEI 668/2015 - Conforme Artigo 38 e 39									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16	2457,16
II	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49	2611,49
III	2705,87	2891,29	2979,18	3068,48	3160,56	3230,24	3458,94	3591,07	3728,25
IV	3142,09	3256,55	3353,84	3454,12	3557,52	3664,12	3774,04	3918,20	4067,88
V	3481,45	3630,17	3738,81	3850,80	3966,28	4085,35	4208,14	4368,88	4535,78
VI	3861,32	3980,35	4099,33	4222,01	4348,50	4478,90	4613,36	4789,60	4972,56
TABELA SALARIAL NOVEMBRO 2018 DA LEI 668/2015 - Conforme Artigo 38 e 39									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915	2517,0915
II	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843	2735,843
III	2834,722	3028,971	3121,041	3214,596	3311,066	3478,97	3623,653	3762,077	3905,781
IV	3291,717	3411,628	3523,546	3630,519	3740,6	3836,94	3945,752	4104,782	4264,189
V	3647,237	3803,023	3916,847	4043,37	4155,149	4312,475	4456,49	4576,924	4751,769
VI	4045,195	4169,891	4294,532	4423,056	4555,573	4692,182	4833,048	5017,672	5209,347

Fonte: SINTE-SC (2018).

Embora a lei do *piso* seja cumprida, é importante reiterar que, na prática, 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 constitucionalidade. 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 capítulo. A valorização dos professores é condição necessária para superar um contexto adverso de rotatividade de professores, multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente, opondo-se à qualidade social do Ensino Médio brasileiro (KUENZER, 2010).

A valorização dos professores do Ensino Médio está silenciada na reforma do Ensino Médio, quando esta não pauta a necessária superação das precárias condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Os textos da reforma do Ensino Médio são omissos, no que tange à “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). Ao mesmo tempo, a valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas, a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado, pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio se dediquem a uma determinada escola, e com tempo disponível para elaborar suas aulas. 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” (SAVIANI, 2011, p. 16).

3.4 ESFORÇO DOCENTE

As análises realizadas apontam um contexto adverso ao professor do Ensino Médio, incluso ao Professor de Arte. A ausência de valorização manifesta-se na rotatividade de professores, na multiplicidade de vínculos empregatícios e na decorrente extensão da jornada de trabalho, opondo-se à qualidade social do Ensino Médio no estado pesquisado. Os limites relacionados à valorização salarial comprometem a garantia de satisfação das necessidades básicas, com base em seu salário mensal recebido da rede estadual de ensino. Sugerem problematizar, por exemplo, se os professores das escolas estaduais do Ensino Médio de Santa Catarina têm uma jornada de trabalho integral, realizada em uma única escola. 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 alinharam-se à universalização do Ensino Médio com qualidade social, pois 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, 2009, p. 40). Na direção de contribuir com a compreensão das condições de trabalho, o Inep construiu o Indicador Esforço Docente. O referido Indicador articula-se à jornada de trabalho do professor da Educação Básica.

Em nota técnica, o INEP (2014) afirma 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.

A mesma nota informa que se utilizou de dados do Censo da Educação Básica de 2013 para *criar* uma classificação para o esforço docente, considerando 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 quadro a seguir mostra a descrição dos níveis de esforço docente, segundo o estudo realizado pelo INEP (2014). Por meio de tais níveis é possível 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 (2014b).

Assim, por meio dos dados disponíveis no Censo 2018, foi possível levantar o esforço docente no país, de modo geral, e no Estado de Santa Catarina, que sintetizamos por meio da Tabela 20, na página seguinte. Foram considerados os níveis determinados pelo INEP (2014), e os dados apresentados na tabela são percentuais.

Tabela 20 - 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).

Mais uma vez é possível perceber que a valorização do professor não é o forte da educação no Estado de Santa Catarina. Em comparação com o Brasil, 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. Contudo, nos níveis seguintes, que apresentam uma escala crescente de esforço, os resultados não são tão 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. Entretanto, é neste nível que se concentra a maior parte dos docentes, tanto em nível nacional quanto no Estado de Santa Catarina, representando 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. Enquanto o percentual de docentes nesta escala de esforço docente, no país, está em 16,8%; em Santa Catarina chega à casa dos 23,5%, o que representa 6,7% a mais de professores no estado que pertencem a este nível de esforço. Ainda 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%.

Em nosso entendimento, até o nível 3 seria *aceitável* o esforço docente empreendido, pois 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 uma *identificação* com a comunidade escolar, pois o tempo do professor não se despende também 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%, o que significa que 77,6% dos docentes trabalham em condições extenuantes.

Continuando nossas análises com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018b), Santa Catarina apresenta, mais uma vez, 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 21, abaixo.

Tabela 21 - 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 profissionais que trabalha em mais de uma escola subiu 9%, e o número daqueles que trabalham em mais de duas etapas, aumentou 7%. Conforme se percebe pelos dados extraídos, 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. Importa que essa realidade seja 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. Todavia, 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 com base em Camargo *et al.* (2006). Esta se amplia com uma jornada de tempo integral em uma única escola, ao proporcionar tempo para preparação de aulas, orientação de estudos dos estudantes, participação na gestão da escola e reuniões pedagógicas. E quanto aos professores de Arte? Para conhecer a realidade acerca do esforço docente empreendido pelos professores que são sujeitos de nossa pesquisa, elaboramos a tabela 22, disposta na página seguinte.

Tabela 22 - 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).

Ao observar os dados de 2017 referentes aos professores de Arte, mesmo não os tendo disposto na tabela em razão das variáveis selecionadas para comparação, percebemos que 22,83% dos profissionais que ensinam Arte trabalham em apenas uma turma. Este percentual suscita outro 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, consequentemente 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?

Percebe-se que o percentual de professores de Arte que trabalham em mais de uma escola é menor que o de professores do Ensino Médio em Geral, 28,76% e 34%, respectivamente. Entretanto, esses dados nos fazem refletir sobre os questionamentos já registrados, e sobre outros dados recolhidos para a pesquisa. Vimos, anteriormente, que as posições que deveriam ser ocupadas por professores de Arte estão *divididas* com profissionais de outras áreas, o que nos leva a acreditar que esses dados referem-se à complementação de carga horária, desvalorizando enormemente a formação do profissional dedicado ao componente Arte.

Dado o 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-se como uma possibilidade na superação de uma jornada de trabalho com muitas escolas, etapas, turnos e alunos. 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, 2010). Sem desconsiderar as vicissitudes do PNE, vislumbramos perspectivas virtuosas também para a última etapa da Educação Básica.

As dimensões da valorização, destacadas nas 15 a 18 do PNE, em articulação, voltam-se para o enriquecimento da prática educativa, e “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, que permitam dedicação exclusiva à docência em uma única escola. Equacionados 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. São professores com jornadas de trabalho intensas e extensas, “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, silencia, em aspectos absolutamente indispensáveis, a qualidade social do Ensino Médio, que reivindica formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, a reforma não oferece um caminho na direção da referida formação. Ignora que sua conquista suscita um Ensino Médio para todos. Desconsidera a centralidade de valorizar os professores, ampliando e qualificando sua formação inicial em atenção às adequadas condições de trabalho docente.

Com efeito, a proposta de flexibilização curricular fere “um aspecto fundamental da formação humana articulada à ideia de formação integral” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 13). Sua conquista para todos suscita 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). De forma contraditória, essas questões não estão no *radar* da reforma. Seus propositores desconsideram “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. Da mesma forma, não podem silenciar sobre a inadequada formação e condições de trabalho docente.

A pesquisa realizada para esta dissertação buscou conhecer a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses.

As primeiras análises buscaram alcançar os objetivos descritos na introdução, estudando as políticas públicas do Ensino Médio e no ensino de Arte, levantando e analisando dados educacionais sobre o professor desse componente curricular no Ensino Médio em Santa Catarina, formação Inicial (adequação da Formação) e formação continuada (Cursos e Pós-Graduação: especialização, mestrado e doutorado). Também buscou conhecer as condições de trabalho desses professores; e relacionar com as políticas recentes que apontam para reformas no Ensino Médio e se distanciam da formação integral.

O método de pesquisa utilizado foi de perspectiva dialética, com base em Diniz (2008), Zago (2013), Kosik (1985) e Chagas (2011), desenvolvendo uma análise crítica sobre os contextos educacionais estudados, analisando sua distância ou proximidade da tão almejada qualidade socialmente referenciada.

Os subsídios empíricos foram buscados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e no Censo Escolar da Educação Básica, sobretudo nos indicadores educacionais Adequação da Formação Docente e Esforço Docente, e nas metas 15 a 18 do PNE (BRASIL, 2014).

O cotejo dos dados com parte da produção bibliográfica relacionada à temática do estudo pautou-se na formação do professor de Arte do Ensino Médio e condições de trabalho desse profissional como categorias de conteúdo.

Para responder a questão norteadora da pesquisa, que inquiriu *qual a formação e as condições de trabalho do professor de Arte no Ensino Médio do estado de Santa Catarina, quando se pressupõe a formação e valorização destes profissionais como fatores centrais para a formação humana integral*, 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.

O objetivo geral da pesquisa, de conhecer a formação e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses foi alcançado ao descrever a formação inicial e continuada e as condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Médio de Santa Catarina.

O primeiro objetivo específico, de analisar políticas públicas do Ensino Médio e no ensino de Arte, no tocante aos limites e possibilidades da educação integral, focalizando a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as alterações da DCNEM (BRASIL, 2018), visando ao currículo e a formação de professores, foi atingido ao traçar seu histórico no país, e infelizmente chegar à conclusão de que o componente Arte está preterido na Educação dos jovens em nosso país. As reformas estudadas dão conta da impossibilidade de uma educação integral, quando inviabilizam o acesso do jovem a todas as áreas do conhecimento, caso mais específico nas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, mas que de alguma maneira também tange outras disciplinas que estavam garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, mas já não estão após a chamada *Reforma do Ensino Médio*. Vimos, por

meio da análise, que as novas DCNEM parecem querer *preparar os jovens para o mercado de trabalho*, visando apenas sua subsistência, mas não sua formação cidadã, de maneira integral e de qualidade social.

Ao levantar e analisar dados educacionais sobre professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina, formação Inicial (adequação da formação) e formação continuada (Cursos e Pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado), que compunham nosso segundo objetivo específico, percebemos que há uma busca de mais da metade dos professores de Arte do Estado pela Especialização, na pós-graduação *lato sensu*. Contudo, quando nossa busca focou no nível *stricto sensu*, portanto no mestrado e doutorado, o que se percebe é uma parcela ínfima de profissionais com este nível de Educação na dependência estadual: apenas 0,9% são mestres, e 1% doutores. Se considerarmos que é na dependência estadual que se concentra a maioria das matrículas do Ensino Médio, percebe-se que há uma *sonegação* do conhecimento artístico para os jovens em idade de frequentar a escola média. Esta sonegação está implícita na desvalorização do professor que o atende, principalmente no que concerne ao componente curricular Arte.

O terceiro objetivo específico, de conhecer as condições de trabalho destes professores demonstrou 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.

Ao relacionar as políticas recentes, que apontam para reformas no Ensino Médio e se distanciam da formação integral, com a qualidade socialmente referenciada, que configurou nosso quarto objetivo específico, percebemos que 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. É de conhecimento geral que o professor é peça importante neste processo, e como já fixado pelo artigo 62 da LDB, é o profissional com licenciatura plena, mas que, de acordo com os indicadores do INEP, deve estar lecionando na mesma disciplina que tem formação, podendo ser de bacharelado, mas com complementação pedagógica concluída.

É possível afirmar que, com algumas diferenças em relação aos aspectos gerais dos professores do Ensino Médio catarinenses, os professores de Arte são funcionários públicos estaduais, do gênero feminino e com mais de 24 anos. Também, que 72,2% dos professores de Arte da Dependência Administrativa Federal é formado por aqueles que *não são professores de Arte*, mesmo a meta 15 do PNE sendo clara, que o professor deve ser *licenciado na área que leciona*. Identificamos no nosso estudo que, aproximadamente a metade dos professores de Arte são profissionais de outras áreas com formação obtida na Licenciatura em Pedagogia, não na Licenciatura em Arte.

Comparando com o estudo realizado por Kuenzer, que pontuava na formação docente apenas 53 % com formação adequada, nosso estudo mostra um percentual mais alto ainda, pois 56,9% não tem a

necessária formação para atuar na disciplina de Arte”. Infelizmente, quanto mais nos distanciamos da aprovação da meta 15 do PNE, expressa na Lei 13.005/2014, a realidade aponta para dados mais distantes dos previstos nessa meta anteriormente descrita.

É imprescindível destacar, mais uma vez, a gravidade expressa nos dados sobre a formação dos professores de Arte no Estado de Santa Catarina, destacando que o campo profissional está contemplado, neste Estado, por bacharéis e profissionais de outras áreas, configurando um cenário distante em relação às necessárias exigências para a promoção da educação de qualidade social para todos e todas em Santa Catarina.

BARROS, A. D. P.; ROCHA, L. C. M. B.; BASTOS, P. C. C.; PINTO, S. M. G.; QUADROS JÚNIOR, J. F. S. O perfil do professor de arte em escolas públicas de Ensino Médio em São Luís-Ma. In: **III CONIEDU.** 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA20_ID13423_19082016024856.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei Nº 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: 01 maio 2019.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018b. **Diário Oficial da União.** Publicado em: 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 21. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. **Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

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

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. 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.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese – Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v. 38, n.120, 2011, p. 55-70. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036/1460>>. Acesso em 28 abr. 2019.

CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. **VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente** 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro - R. J. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONAE. 2010, Brasília/DF. **Documento final**. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf>. Acesso em: Jan. 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6^a edição. 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.

FERRARI, M. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 26 set. 2019.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

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

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2019.

LOPES, ALICE CASIMIRO. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87321425008.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

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

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

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.

PEREIRA, K. H. **Como usar as Artes Visuais na sala de aula**. 2. ed., 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, M. **O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses**. EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 28 set. 2016. Entrevista: Marise Ramos. Entrevistadora: R. Júnia. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar Nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. [Consolidada até 22 jan. 2018]. 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-1139-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. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/10526>>. Acesso em: 29 maio 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SC – SINTE. **Esclarecimentos sobre a Descompactação da Tabela em 2018**. [09/04/2018]. Disponível em: <<http://sinteflorianopolis.appdireta.com.br/2019/02/04/reajuste-do-piso-nacional-mais-uma-vez-negligenciado-ao-magisterio-catarinense/>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – SINTE – SC. **Nota da CNTE sobre a atualização anual do piso salarial profissional nacional do magistério**. 2019a. 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.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – SINTE – SC. **Reajuste do piso nacional mais uma vez negligenciado ao magistério catarinense**. 2019b. 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, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015.

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.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a06.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

REALIZAÇÃO:



CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com